

Ja, takk – begge deler!

I hvilken grad er det mulig å hevde at det er samsvar mellom lederrollen i utdanningssektoren og i andre bedrifter?

Anne Cathrine Holth



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING



UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

Innholdsfortegnelse

INNHALDSFORTEGNELSE	2
DEL 1	8
Innledning	8
Bakgrunn og problemstilling.....	8
DEL 2	10
Oppgavens oppbygging.....	10
Skolen – en bedrift?.....	10
Kunnskapsløftet.....	11
Ulike ledelsesformer	12
Ledelseskompetanse i utdanningssektoren.....	14
Vitenskapelig og metodisk innramming	14
Kvalitativ / kvantitativ tilnærming?	15
Metodologisk drøfting.....	17
Begrunnelse og utfordringer ved intervju som metode	18
Etiske vurderinger	18
Informasjon	18
Konfidensialitet	19
Konsekvenser	19
Validitet.....	20
Kompetansevaliditet.....	20
Kommunikativ validitet.....	21
Pragmatisk validitet.....	21
Generalisering	22
Meningsfortetting	23
Analysemodell.....	23
Utvalg	24
Intervjuguidens karakter.....	25

Litteratur og kilde tilfang	27
DEL 3	29
Skolen	29
Historisk tilbakeblikk	29
70-tallet.....	29
80-tallet.....	31
90-tallet.....	32
Etter år 2000	33
DEL 4	39
Teori om ledelse	39
To utvalgte teorier	39
Lederrollen	40
Lederens ansvar	40
Relasjoner.....	41
Lederkompetanse / lederkvaliteter	42
Kompetanse	43
Nivå 1 = handlingskompetanse	44
Nivå 2 = refleksjonskompetanse	44
Nivå 3 = å forske i egen praksis	45
Lederrollen – i forhold til organisasjonen	47
Relasjoner.....	47
Ulike typer bedrifter	48
Lederens rolle / de ansattes rolle	49
Lederrollen – i forhold til omgivelsene	49
Lojalitet	50
DEL 5	52
Empiri	52
Lederrollen – ledere i skolen, rektorer	53

Rektor Ivar Enoksen.....	53
Syn på ledelse.....	53
Ressurser	55
Resultater.....	56
Rektor Marit Myhrer	57
Syn på ledelse.....	57
Ressurser	58
Resultater.....	59
Lederrollen - ledelse i offentlige bedrifter	59
Siri Sundet	59
Syn på ledelse.....	60
Ressurser	61
Resultater.....	62
Virksomhetsleder Per Egil Hansen.....	63
Syn på ledelse.....	63
Ressurser	64
Resultater.....	64
Lederrollen - ledelse i private bedrifter.....	65
Petter Nygård.....	65
Syn på ledelse.....	65
Ressurser	66
Resultater.....	67
Svein Linderud	67
Syn på ledelse.....	67
Ressurser	68
Resultater.....	68
Henry Mintzbergs teori – å jobbe som leder: myter og fakta.....	69
Vedrørende myte nr 1.....	69
Vedrørende myte nr 2.....	71
Vedrørende myte nr 3.....	72
Vedrørende myte nr 4.....	73

DEL 6	74
Oppsummering og konklusjon.....	74
Oppsummering	74
Resultater.....	74
Ressurser	75
Syn på ledelse.....	75
Konklusjon	78
VEDLEGG.....	81
Vedlegg 1 - Kennings teser	81
Vedlegg 2 - intervjuguiden	84
LITTERATURLISTE	88

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mange års studier i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Jeg startet på studiet i 2001 med tanke på å ta første modul av studiet og med ønske om en videreutdanning som kunne gi meg den kompetansen jeg trengte for å få og for å ta en skolelederstilling. Da jeg startet, het studiet *skoleledelse* og det var ikke den gang et klart løp mot en mastergrad. I løpet av årene jeg har deltatt, har studiet blitt et masterprogram, og jeg klarte ikke å gi meg før jeg hadde gjennomført hele studiet.

Arbeidet med denne oppgaven startet våren 2004. Jeg satt da opp en tidsplan med mål om å være ferdig våren 2005. Utover høsten 2004 forsto jeg raskt at det var helt nødvendig for meg å senke ambisjonsnivået hva gjaldt leveringstidspunkt av oppgaven. Med en rektorjobb og tre barn i aktiv alder var det ikke nok tid igjen i døgnet til at jeg kunne holde den oppsatte tidsplanen. Jeg bestemte meg da for å jobbe jevnt med oppgaven uten at jeg hadde fokus på leveringstidspunkt. Ved å foreta dette valget har jeg hatt en lang og lærerik tid som har vært preget av egenutvikling og egen kompetanseheving fremfor stress og tidsfrister.

Jeg valgte å skrive masteroppgaven alene – et valgt jeg var helt klar på veldig tidlig. Jeg følte et stort behov for å kunne foreta helt egne valg med tanke på forskningsområde og litteratur. Jeg har aldri angret på dette valget, men har til tider følt det tungt å alene holde motivasjonen for arbeidet på topp. Når motivasjonen har vært dalende, har jeg vært avhengig av min(e) veileder(e). I løpet av de årene jeg har brukt på oppgaven, har jeg hatt tre forskjellige veiledere; Kirsten Sivesind, Aud Cudjoe og Henrik Fladmoe. De har alle tre kommet med nyttige tilbakemeldinger og innspill – takk til dere alle. Spesielt takk til Henrik som har veiledet meg det siste året. Hans kommentarer, innspill, veiledning, humør og tidsbruk har ført til nyttig refleksjon, ny motivasjon og mye lærdom i løpet av prosessen. Din hjelp har vært veldig viktig for meg – tusen takk!

Takk til mine informanter som gav meg litt av sin dyrebare tid og mye av sin opparbeidede kompetanse.

Takk også til min leder i min arbeidskommune og mine kolleger på skolen hvor jeg jobber for velvillighet og fleksibilitet i disse studieårene. Studiet har ført til en del fravær fra arbeidet, og aldri har jeg følt noe annet enn støtte og oppmuntring fra dere alle.

I min yrkeskarriere er det en spesiell person som har betydd mye for meg – Thorbjørn Holsen. Det var han som fikk meg inn i skolen, og han har fulgt min karriere gjennom mange år. Hans støtte og oppmuntring, og hans ærlige tro på at jeg klarer det jeg starter opp med, har vært en viktig faktor for meg i alle år – tusen takk til deg.

Takk også til mine foreldre som hele veien har hatt ubønnhørlig tro på at jeg klarer det jeg ønsker og det jeg begynner med. Pappa har vært en hyppig diskusjonspartner, han har lest oppgaver og kommet med nyttige innspill og mamma har gjennom hele perioden vist stor interesse for studiene mine – tusen takk.

Til slutt – takk til min nærmeste familie. Min mann Yngve har støttet opp om mine studier i alle år. Utallige lørdager og søndager har han, Marius, Ingvild og Trygve vært på diverse turer og aktiviteter slik at jeg har fått tid til studiene. Det finnes ikke et museum på Østlandet de ikke har besøkt i disse årene! Jeg lover at jeg ikke skal starte opp med et nytt studium med det første! Tusen takk til dere alle fire.

Gardvik, mai 2007

Anne Cathrine Holth

Del 1

Innledning

Bakgrunn og problemstilling

Faget *utdanningsledelse* skal gi ledere i utdanningssektoren en faglig ballast som gjør dem rustet til å være ledere i utdanningssektoren i Norge. Jeg startet på dette studiet i 2001 da jeg var kontaktlærer på en barneskole - med et stort ønske om å få en skolelederstilling. Mitt ønske om en skolelederstilling var også bakgrunnen for at jeg startet *nettopp* på dette studiet og ikke på en annen ledelsesutdanning. Nå er jeg rektor på 3. året på en barneskole med ca 200 elever. Før jeg ble rektor var jeg inspektør ved den samme skolen. Skolen ligger i Hedmark fylke i Nord-Odal kommune. Kommunen har ca 5 000 innbyggere og ligger ca 10 mil fra Oslo.

I de årene jeg har deltatt på studiet, og i de årene jeg har vært skoleleder, har jeg undret meg på hva som gjør *utdanningsledelse* til et eget forskningsfelt innenfor *ledelse* generelt. Hva gjør ledelse av skoler så spesielt at det krever en egen spesiell utdanning? Jeg ønsker å bli en god leder, en leder som også kan fungere godt utenfor utdanningssektoren. Jeg ønsker å utvikle en forståelse av *lederrollen* som strekker seg utover skole og utdanning. I alle de årene jeg har deltatt på studiet *utdanningsledelse*, har jeg vært nysgjerrig på den delen av ledelsesteorien og ledelsestradisjonen som ikke dekkes innenfor dette studiet. Denne nysgjerrigheten har ført til at min masteroppgave omhandler ledelse både i og utenfor utdanningssektoren.

Jeg startet arbeidet med denne oppgaven med å utforme en prosjektbeskrivelse. Denne første beskrivelsen ble laget for lang tid tilbake, våren 2004, og denne oppgavens endelige innhold avviker i stor grad fra hva jeg skrev da. Ny innsikt, ny erfaring, veiledning og studiekrav er bakgrunnen for dette avviket.

Høsten 2004 laget jeg intervjuguide og intervjuer ble gjennomført fra november 2004 til april 2005. Arbeidet med selve skrivingen av oppgaven har foregått siden intervjuene ble avsluttet.

På nettsidene til ILS står følgende om faget utdanningsledelse: "*Dagens utdanningssystem fordrer kvalifiserte ledere som er i stand til å løse problemer i kraft av seg selv og sammen*

med andre. (...) Studiet i Utdanningsledelse skal kvalifisere for profesjonell og kreativ ledelse på alle nivåer i utdanningssystemet og gi innsikt i hvordan ledelse, endringsarbeid og organisasjonslæring inngår i en samfunnsmessig og utdanningspolitisk sammenheng.” (<http://utdanningsledelse.uio.no>). Jeg ønsker med min undersøkelse å finne fellestrekk ved lederrollen i utdanningssektoren og i ledelse av andre bedrifter.

Min problemstilling er slik:

I hvilken grad er det mulig å hevde at det er samsvar mellom lederrollen i utdanningssektoren og i andre bedrifter?

Begrepene i problemstillingen definerer jeg slik:

- **Lederrollen**
 - den rollen lederen har i bedriftens utvikling
- **Utdanningsledelse**
 - ledelse av bedrifter innenfor utdanningssektoren
- **Bedrift**
 - en lokalt avgrenset funksjonell enhet hvor det hovedsakelig drives aktiviteter som faller innenfor en bestemt næringsgruppe (Grorud, 2002).

Del 2

Oppgavens oppbygging

Jeg har valgt å skrive en lang Del 2 i denne oppgaven fordi jeg ønsker at den skal gi fullstendige og tydelige opplysninger, definisjoner og forklaringer på mine valg. Jeg har redegjort tydelig for valg av kilder, problemstilling og vitenskapelig og metodisk innramming. Etter innledningen, i andre del av oppgaven, har jeg skrevet et metodekapittel. Her gjør jeg rede for de metodologiske utfordringene direkte knyttet til oppgavens innhold og problemstilling.

I Del 3 har jeg skrevet et historisk tilbakeblikk på skolen gjennom de siste 50 år. Dette er tatt med fordi jeg mener den historiske utviklingen kaster lys over lederens rolle i dag.

Det er flere teorier om ledelse og i Del 4 drøfter jeg to ulike teorier – George Kenning og hans teori samt Hans Morten Skivik og hans teori om relasjonell ledelse. Disse teoriene står forholdsvis langt fra hverandre, gir et tydelig bilde av ledes teorigrunnlag i ulike bedrifter og er derfor relevante som analyseredskap for denne oppgavens problemstilling.

I Del 5 presenteres oppgavens empiri. Jeg har valgt å presentere mine informanter med hver sin beskrivende lederidentitet (etter mønster og idé fra Jorunn Møller, (Møller, 2004)). Ved å presentere empirien på denne måten, har jeg skrevet en så utfyllende presentasjon som mulig – noe som hele tiden har vært min hensikt.

Del 6 er en oppsummering. Her trekkes trådene fra de foregående delene som svar på problemstillingen.

Skolen – en bedrift?

I denne oppgaven velger jeg å betrakte skole som en bedrift. Statistisk sentralbyrå (SSB) har en definisjon av bedrift som er slik:

- en lokalt avgrenset funksjonell enhet hvor det hovedsakelig drives aktiviteter som faller innenfor en bestemt næringsgruppe (Grorud, 2002).

SSB deler inn alle virksomheter etter næringsgruppen de tilhører. En næringsgruppe er etter SSBs definisjon et avgrenset område den enkelte bedrift opererer under. I denne oppgaven velger jeg å benytte begrepet *næringsgruppe* slik at skolen er et avgrenset område som har kunnskapsproduksjon / læring som overordnet hensikt. Jeg bruker derfor begrepet bedrift om skolen og definerer videre en skoleleder som en bedriftsleder. Jeg viser til del 3 der jeg ser skolelederens rolle i et historisk utviklingsperspektiv. Der vil de overordnede målsettingene for skolen være med på å danne grunnlaget for synet på ledelse i skolen.

En skole må være i kontinuerlig utvikling i tråd med samfunnets endringer - på lik linje med andre bedrifter – offentlige og private. I tillegg har skolen de senere årene dreiet mer og mer mot en styringsform som fokuserer på målbare resultater i forhold til ressursbruk. Det er skolens produkt – kunnskapen – som er i fokus, og slik sett kan skolen kalles en kunnskapsbedrift. Dette kommer som følge av endrede politiske føringer og krav i offentlige styringsdokumenter. Disse to forholdene hevder jeg taler for, at skoleledere er ledere som bør inneha en lederrolle og en lederkompetanse som i stor grad samsvarer med andre lederes kompetanse.

Kunnskapsløftet

Skolene i Norge styres gjennom den enkelte kommune / fylkeskommune ut i fra sentrale myndigheters retningslinjer. Stadige skifter på politisk plan gir store endringer i utdanningssektoren forholdsvis ofte. *Kunnskapsløftet* ble satt i gang av regjeringen Bondevik (Bondevik-2 regjeringen) med Kristin Clemet som utdanningsminister. Nytt som følge av denne reformen er bl.a. konsentrasjon på tiltak som kan bedre elevprestasjonene og øke effektiviteten. I følge internasjonale studier PISA/TIMSS (Lie mfl., 2001), resultatene fra nasjonale prøver og lokalbaserte kvalitetsundersøkelser, presterer norske elever for dårlig i forhold til ressursene som brukes på skole. Som følge av dette er grunntanken bak *Kunnskapsløftet* blant annet å styrke de grunnleggende ferdighetene. I Stortingsmelding 30 (Kultur for læring, 2003:25) heter det at styringssystemet i skolen skal være basert på grunnprinsipper om:

- klare nasjonale mål

-
- kunnskap om resultater i vid forstand
 - tydelig ansvars plassering
 - stor lokal handlefrihet
 - et godt støtte- og veiledningsapparat

Disse punktene må forstås som en presisering av skolens oppgave.

Stortingsmeldingen Kultur for læring sier også at: *"Vi må ta vare på og utvikle det beste i norsk skole – og samtidig gjøre den i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer"* (Kultur for læring, 2003:3). Dette kan betraktes som kjernepunktet i dagens forståelse av utvikling. Vi må alltid ta vare på det som er bra og gjøre endringer på de feltene som trenger det. Norske myndigheter legger føringene for de store endringene i norsk skole, og skolen er gjenstand for omfattende utdanningspolitiske reformer. Vår forrige utdanningsminister svarte slik da hun ble spurt om hvorfor så store endringer ble satt i gang så raskt: *"Jeg er bare utdanningsminister en gang!"* (intervju med rektor Ivar Enoksen, 11. november 2004). Vi som jobber i skolen, er juridisk forpliktet til å følge myndighetenes retningslinjer, instruksjoner og politiske retning hva gjelder endringer og utvikling innenfor feltet skole. Vi skal rette oss etter bestemmelser som bestemmes av politikere på topplan så vel som på lavere nivåer i raskt tempo. Dette skal vi gjøre samtidig som vi tar vare på det som er riktig å ta vare på.

Ulike ledelsesformer

De nye visjonene fra sentrale forvaltningsmyndigheter reflekterer en styringsfilosofi som i den internasjonale litteraturen betegnes som *New Public Management* (Sivesind m.fl, 2006:31). Denne styringsfilosofien kjennetegnes ved desentralisering av oppgaver gjennom lokal og institusjonell autonomi og en overgang fra regelstyring og detaljstyring til rammestyring, målstyring, evaluering og resultatvurdering. Denne nye styringsstrategien i offentlig sektor innebærer en overgang fra en situasjon der sentrale myndigheter styrer gjennom øremerkede bevilgninger, regler og direktiver til en situasjon preget av desentralisert beslutningsmyndighet, brukerstyring og valgfrihet (Sivesind m fl, 2006:31).

Petter Aasen hevder at skoleledere tidligere var den *første blant likemenn* (Sivesind m fl, 2006:33). I boka *Fra styring til ledelse* deler Haldor Byrkjeflot ledelse inn i seks idealtypiske former (Byrkjeflot, 1997:422), og den ledertypen Petter Aasen omhandler, omtales som en *legmannsleder*. Jeg har valgt å ta med tabellen med inndelingen til Byrkjeflot i oppgaven for å vise en idealtypisk forskjell mellom forskjellige typer ledere, (Byrkjeflot, 1997:426).

Ledelsesform	Grunnlag for utvelgelse	Forutsetninger for at lederskapet aksepteres	Viktige kvalifikasjoner
Tradisjonell ledelse	Tradisjon Utpekt ovenifra	Må ikke bryte med etablert tradisjon uten at dette er påbudt ovenifra	Respekt for øvrigheten Ivareta slektskap og vennskap
Byråkratisk ledelse	Ansiennitet og andre formelle kriterier	Opptrer i samsvar med lover og regler. Lojal i forhold til embetet og organisasjonen	At man ivaretar og viser respekt for statens interesser
Legmannsledelse	Den fremste blant likemenn	Blir oppfattet som folkets representant	Evne til å opptre på en folkelig måte og ivareta lokale interesser
Faglig ledelse	Den kyndigste blant de kyndige	Lojal overfor faglig kollegium	Evne til å opptre i pakt med vitenskapelige idealer
Forhandlingsledelse	Den dyktigste til å fremme gruppens interesser	At gruppeinteressene ivaretas på en djerv måte	Strategiske evner
Profesjonell ledelse	Den dyktigste til å lede og som har allmenn erfaring eller utdanning i ledelse	At organisasjonens interesser ivaretas på en profesjonell måte.	Evne til å utvikle handlingskapasitet og kommunisere organisasjonens formål utad og innad

Haldor Byrkjeflot skriver videre at en leder innenfor kategorien *legmannsleder* ”har evne til å operere på en folkelig måte og ivareta lokale interesser” (Byrkjeflot, 1997:422). Personen

blir oppfattet som *folkets representant*, og det blir lagt vekt på representativitet, samhörighet og personlig integritet. "I dag", skriver Petter Aasen, "ser vi at skolelederyrket mer og mer frigjøres fra læreryrket" (Sivesind m fl, 2006:33). Dette skjer både i Norge og i andre vestlige land. Desentralisering, mål- og resultatstyring, større regionalt og kommunalt ansvar, større selvstendighet for skolene, markedsorientering og konkurranse, større krav til undervisning og læringsarbeid med vekt på etterprøvbare ferdighetsmål og et mer generelt kritisk medialisert blick på skolen fra omgivelsene har bidratt til denne utviklingen. Her finnes mange av de kjennetegnene som er grunnlaget for *New Public Management* (se definisjon side 12 og doktrine side 35). I Byrkjeflot sin inndeling av idealtypisk ledelse finnes denne lederen i hovedsak under den siste kategorien *profesjonell ledelse*. Ledere innenfor denne kategorien har ledelse som eget fag og karrierevalg og disse lederne *kan lede hva som helst* (Byrkjeflot, 1997:425). Er dette tilfelle for skoleledere? Dette kommer jeg tilbake til utover i oppgaven.

Ledelseskompetanse i utdanningssektoren

Inntil for få år siden var det et krav til skoleledere at de hadde formell pedagogisk kompetanse. Dette kravet er nå borte, og med dette åpnes mulighetene opp for at ledere i skolen har annen utdanning enn lærerutdanning. Det var Kristin Clemet som ønsket at skolelederne i Norge ikke nødvendigvis burde og måtte ha pedagogisk utdanning. Det skal fortsatt forefinnes pedagogisk kompetanse i skolens ledelse, men ikke nødvendigvis formell. Realkompetanse kan telle som kvalifikasjon for skolelederjobber. Dette kan vise seg å bli en stor endring for utdanningsinstitusjonene i Norge. Hvilken kompetanse har ledere i skolen om 10 år? 20 år?

Vitenskapelig og metodisk innramming

Sigmund Grønmo (Grønmo, 2004) tar opp to problemer knyttet til samfunnsvitenskapelig forskning - refleksivitet og reaktivitet. Jeg vil her ta opp noe om refleksivitet, mens reaktivitet blir drøftet nærmere på side 17. Refleksivitet vil si at forskerens sosiale bakgrunn og samfunnsmessige erfaringer påvirker oppfatningen og forståelsen av de samfunnsforholdene som studeres. Jeg må bygge nyervervet kunnskap på min allerede eksisterende og knytte

denne nyervervede kunnskapen personlig til meg. Jeg har en egen forforståelse av *ledelse*, og denne forforståelsen vil påvirke både forståelsen og min studie som helhet. Min forforståelse som jeg har beskrevet, danner utgangspunktet for valg av tema, litteratur og intervjuobjekter. Enhver har en forforståelse i et studium, og det er tilnærmet umulig å være verdinøytral (objektiv) (Dalland, 2000:81).

Dalland (Dalland, 2000) skriver om objektivitet at dette er noe annet i forbindelse med kvalitativt orienterte metoder enn for kvantitativt orienterte. Dette innebærer i første rekke en bevisst erkjennelse av at man som menneske er subjektiv. Dalland skriver videre at det må synliggjøres overfor andre i hvilken grad subjektiviteten kan virke inn på saklighet og upartiskhet. Forskerens verdistandpunkter til det han undersøker må redegjøres for (Dalland, 2000).

Kvalitativ / kvantitativ tilnærming?

Den kvantitative forskningstradisjonen har røtter tilbake til den amerikanske psykologen John Watson og positivistisk vitenskapsteori som angrep datidens introspektive og metafysiske retninger innen psykologien, og som mente at den eneste gyldige og vitenskapelige metode var å studere menneskelig adferd objektivt. Dette kunne gjøres ved bl.a. naturalistisk eller eksperimentell observasjon. Forbildet for en slik vitenskapsforståelse var naturvitenskapene, hvor objektive og lovmessige sammenhenger kunne studeres med sofistikerte metoder (Hergenhahn, 2001:354-355). Som vitenskapsfilosofisk retning kan den betegnes som en naturalistisk tilnærming og bygge på tre grunnleggende antagelser:

- *ontologisk* antagelse om at det eksisterer en objektiv verden uavhengig av mennesker
- *epistemologisk* antakelse om at mennesker kan få tilgang til denne uavhengige verden gjennom observasjon (empiri)
- *metodologisk* antakelse om at ved å observere sammenhenger og regelmessigheter (variabler) i denne verden, kan man trekke generelle slutninger.

Den ideelle metoden vil være et eksperiment hvor man har kontroll over omgivelsene og derved med god sikkerhet anta hvilke variabler som påvirker fenomenet som studeres. Fordi det i samfunnsvitenskapelig forskning ofte vil være vanskelig å studere fenomener eksperi-

mentelt, finnes alternativer som har som mål å etterligne eksperimentet i størst mulig grad. Det vanligste da er å benytte avanserte statistiske metoder på store datasett (Moses og Knutsen, 2007:50-52).

Min studie kan i prinsippet gjennomføres fra en kvantitativ eller en kvalitativ tilnærming. En kvantitativ tilnærming ville rent epistemologisk objektivisere lederadferd for deretter å applisere den på virkeligheten. Ut fra det som er sitert fra Dalland vil en objektivisering av lederadferd miste det subjektive aspektet. Det subjektive, både i forhold til egen forforståelse og erkjennelsen av at menneskelig adferd har andre aspekter ut over de rent observerbare, fører meg over til en kvalitativ tilnærming. Samfunnsvitenskapen handler om mennesker i ulike type samfunn, ikke bare om enkeltmennesker og grupper i samfunnet, men også om samfunnet som helhet (Grønmo, 2004) - altså om et kulturelt relativt perspektiv. Videre kan det hevdes at kvalitative datainnsamlinger egner seg best i forbindelse med ulike typer av analytiske beskrivelser. Formålet er gjerne å beskrive totale situasjoner. Nedenfor beskrives fire viktige forskjeller på kvalitative og kvantitative undersøkelser (Grønmo, 2004:110).

1. Mengden informasjon om hver analyseenhet er større i kvalitative studier enn i kvantitative.
2. Forskjellen mellom sammenlignbar og uttømmende informasjon innebærer at kvantitative studier stort sett er basert på samme type informasjon om alle enhetene, mens kvalitative studier ofte kan utnytte forskjellige typer informasjon om ulike analyseenheter.
3. Kvalitative og kvantitative studier er forskjellige med hensyn til når utvelgingen av informasjon foregår. I kvantitative studier foregår utvelgingen i forkant av datainnsamlingen. I kvalitative studier vil utvelging av enheter og informasjon foregå til dels underveis og dels parallelt med innsamling og analyse av data.
4. Kvantitative studier forutsetter kvantifiserbar informasjon. Det vil si at den kan registreres i form av tall som kan danne grunnlag for kvantitative analyser med sikte på statistisk generalisering.

(Grønmo, 2004)

Kvalitative studier har en fleksibilitet som har gitt meg muligheten til å dykke dypere ned i kategorier og dimensjoner som ble klare etter hvert som arbeidet med datainnsamlingene og oppgaven skred frem. Funn fra undersøkelsen som kunne være med på å belyse min problemstilling, har blitt jobbet videre med.

En kvantitativ tilnærming i forhold til mitt siktemål ville føre til store utfordringer, blant annet ved å operasjonalisere kvalitative data samt gi tilstrekkelig med informasjon om lederne. Min problemstilling kan derfor, slik jeg ser det, best besvares ut i fra en kvalitativ tilnærming.

Metodologisk drøfting

Man kan benytte ulike metoder for å fremskaffe resultater innenfor kvalitative studier. Jeg har valgt intervju som metode. Jeg vurderte også observasjon, men antok at dette ville medføre for mange tolkningsmuligheter. Mitt mål var å få intervjuobjektene egne uttalelser, tanker og meninger om sitt arbeid.

Det er et viktig kjennetegn ved samfunnsvitenskapen at den selv er en del av det samfunnet den studerer (Grønmo 2004). En samfunnsforsker er selv deltaker i samfunnsforskningen. Som skrevet ovenfor, tar Grønmo for seg to metodologiske problemer knyttet til samfunnsforskningen – reaktivitet og refleksivitet. Jeg har skrevet om refleksivitet på side 14/15.

Reaktivitet vil si at forskningen påvirker individene som studeres. I mitt tilfelle forstår jeg det slik at mine informanter kan svare annerledes enn hva de ville ha gjort hvis dette ikke var i forskningssammenheng. Informantene mine fikk tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet jeg gjennomførte for å redusere graden av reaktivitet. Jeg tror imidlertid enhver informant vil finne frem det beste i seg selv i en intervjusituasjon. Mine data kan derfor inneholde feilkilder som jeg har prøvd å være klar over i mitt analysearbeid. Ved å bruke observasjon som forskningsmetode kunne man muligens redusere reaktivitet dersom observasjonen foregikk over lang tid, men dette ville samtidig være problematisk å måle.

Samfunnsvitenskap har videre en analytisk oppgave (Grønmo, 2004:11). Jeg har valgt ut seks ledere fra tre forskjellige arenaer - to skoleledere, to ledere fra offentlig sektor og to ledere fra privat næringsliv. Jeg analyserer og drøfter disse ledernes tanker, meninger og holdninger slik de kommer til uttrykk i data fra intervjuene.

Samfunnsvitenskapen har også en kritisk oppgave. Den skal problematisere og foreta kritiske drøftinger av etablerte ordninger og mønstre i samfunnet sett i forhold til ulike verdier og modeller for sosial samhandling og samfunnsmessig organisering (Grønmo, 2004:11). Jeg ønsker kritisk å drøfte hvorvidt skoleledelse er en spesifikk form for ledelse eller om det i større eller mindre grad har fellestrekk med et bredere ledelsesbegrep.

Begrunnelse og utfordringer ved intervju som metode

Blant flere metoder valgte jeg intervju. Å intervju 6 ledere ville gi meg en overkommelig mengde informasjon samtidig som det ville gi meg en viss bredde i informasjonen.

Kvale (Kvale, 2001) skriver at forskningsintervju er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men er en *faglig* konversasjon. Videre definerer Kvale et halvstrukturert livsverden-intervju (som er en bestemt form for et forskningsintervju) slik: *"et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene"* (Kvale, 2001:21). Mine intervjuer ble utformet og gjennomført i samsvar med denne beskrivelsen.

Etiske vurderinger

En intervjuundersøkelse impliserer moralske overveielser og er et moralsk foretak (Kvale 2001:65). Intervjusituasjonen påvirker den som blir intervjuet og kunnskapen som produseres påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Kvale tar opp tre etiske regler som bør følges i intervjuundersøkelser - informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Informasjon

Informert samtykke vil si at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet (Kvale, 2001:67). Jeg sendte ut et informasjonsskriv som e-post til mine informanter i forkant av intervjuene. Før hvert intervju gjennomgikk jeg i tillegg muntlig det samme informasjonsskrivet med informantene. Jeg informerte om at intervjuene ble tatt opp på kassett, og at jeg ville skrive ned intervjuet i etterkant. Teksten ville så bli oversendt informantene for gjennomlesing og med mulighet for å komme med eventuelle tilleggs-

opplysninger eller fjerne noe av det som ble skrevet. Jeg informerte også om at det var frivillig å delta, og at informantene når som helst kunne trekke seg uten å måtte oppgi noen begrunnelse. Videre informerte jeg om når materialet ville bli makulert og om min taushetsplikt. Informantene fikk også vite at prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og de fikk vite navnet på min veileder ved Universitet i Oslo.

Underveis i arbeidet med denne oppgaven har noen planer blitt endret. Blant annet har arbeidet med oppgaven tatt lengre tid enn forventet. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste har godtatt denne endringen. Jeg har også endret problemstillingen etter at informantene ble informert og intervjuene gjennomført.

Konfidensialitet

Kvale (Kvale, 2001:68) snakker om *konfidensialitet* som den andre etiske regelen. Dette medfører at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet. Jeg har ikke opplevd det vanskelig å følge denne regelen.

Konsekvenser

Kvales tredje etiske regel er *konsekvenser* – hvilke mulige skader eller fordeler kan undersøkelsen og deltakelsen i prosjektet påføre intervjupersonene (Kvale, 2001:69). Kvale sier at forskeren har ansvaret for å tenke gjennom konsekvensene, ikke bare for personene som deltar i studien, men også for den større gruppen de representerer. Ved å stille opp på et intervju som går ut på å legge frem sine tanker og å beskrive sin ledergjerning, kan det tenkes at informantene får en ny selvinnsikt som gir dem et dårligere selvilde. Jeg opplevde imidlertid at alle mine informanter var trygge på seg selv og sine ståsted som ledere. De hadde alle sammen vært ledere i flere år og hadde en tydelig trygghet og en solid selvtillit i forhold til det de la frem for meg. Jeg tror ingen hadde brukt veldig mye tid på forberedelser til intervjuene og jeg tror derfor ingen av mine intervjupersoner fikk stor grad av økt innsikt eller forståelse ved å delta. Konsekvenser for gruppen informantene representerte, antar jeg ikke ble berørt i nevneverdig grad. Jeg valgte meg ut ledere som var forholdsvis profilerte og de ble omtalt som dyktige av ansatte, media og/eller andre. Deres erfaring gjorde at de var trygge på det de kom med av informasjon til meg, og den etiske regelen om konsekvenser var fraværende ved deltakelsen i dette prosjektet.

Ut fra en samlet oppsummerende vurdering av de etiske sidene ved informantenes deltakelse i prosjektet, vil jeg hevde at det oppsto få uheldige etiske dilemmaer. Informantene fikk god og tydelig informasjon, og jeg opplevde at de var så trygge på seg selv og sin posisjon som leder at det ikke dukket opp utilsiktede problemer.

Validitet

Validitet:

- refererer til datamaterialets gyldighet i forhold til den/de problemstillingen(e) som skal belyses (Grønmo, 2004:231).

Grønmo skiller mellom forskjellige typer validitet, og jeg vil nå presentere de typene validitet han beskriver i tilknytning til kvalitative studier og sette disse i sammenheng med min undersøkelse.

Kompetansevaliditet

Kompetansevaliditeten er knyttet til forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til denne type datainnsamling (Grønmo, 2004:234). I forbindelse med kompetansevaliditet legges det vekt på forskerens kompetanse i forhold til kildene og det empiriske feltet som den teoretiske forståelsen av det som studeres. *”Jo mer kompetent forskeren er på feltet, desto større er mulighetene for å få et datamateriale med høy validitet”* (Grønmo, 2004:24).

”Validiteten avhenger av at forskeren klarer å utvikle et nært forhold til kildene, slik at det blir mulig å finne frem til den informasjonen som er mest relevant for problemstillingen, og slik at det blir mulig å samle inn denne informasjonen” (Grønmo, 2004:235).

Min yrkesmessige erfaring innenfor *ledelse* knytter seg til ca 5 år som skoleleder. Jeg har i tillegg teoretisk forankring gjennom studiet denne oppgaven er en del av. Jeg mener å ha utviklet et rimelig nært forhold til kildene og jeg mener jeg fikk informasjon fra informantene som er relevant for problemstillingen. Ut i fra dette vil jeg konkludere med at kompetansevaliditeten må anses som tilfredsstillende.

Kommunikativ validitet

Denne validitetstypen bygger på ”*dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og tilfredsstillende i forhold til problemstillingene i studien*” (Grønmo, 2004:235). Jeg har valgt ut ledere innenfor og utenfor utdanningssystemet. Både utvalget og informantenes data har vært gjenstand for grundig diskusjon med mine veiledere, og jeg mener derfor at den kommunikative validiteten også er tilfredsstillende.

Pragmatisk validitet

Denne typen validitet viser ”*i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger*” (Grønmo, 2004:236). Validiteten er høy dersom studien utgjør et godt handlingsgrunnlag. Jeg mener at denne studien kan ha rimelig god validitet på dette området. Grønmo skriver at *denne validitetsformen i første rekke er relevant for aksjonsforskningen* (Grønmo, 2004:236). Her er forskeren i samhandling med ulike aktører for å utnytte forskningsresultatene i praktisk handling. Min studie er ikke aksjonsforskning, men jeg vil si at mine funn kan danne et godt grunnlag for mine handlinger som leder. Dersom jeg senere vil involvere mine medarbeidere i undersøkelsen, vil denne læringen også kunne gi vekst hos mine medarbeidere – noe som forhåpentligvis vil kunne bidra til at min skole fremstår som en lærende organisasjon.

I etterkant av intervjuene sendte jeg de nedskrevne intervjuene til hver enkelt informant. Dette var noe informantene fikk vite tidlig i prosessen at jeg kom til å gjøre. Dette mener jeg styrker validiteten i undersøkelsesopplegget.

Grønmo hevder at ”*det i praksis ikke er mulig å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelige studier*” (Grønmo, 2004:237). For å vurdere validiteten må forskeren foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet. Så langt en oppgave av denne art gir anledning for, har jeg søkt å kontrollere for validitetskriteriet. Nye undersøkelser kan senere bekrefte eller avsanne mine påstander.

Generalisering

Kvale (Kvale, 1997) tar for seg generalisering innenfor kvalitative studier. Stake (Kvale, 1997) har følgende definisjon av kvalitative kasus-studier:

- kjennetegnes ved at forskeren bruker mye tid på stedet. Han eller hun er personlig i kontakt med kasus-studiens aktiviteter og operasjoner, og reflekterer over meningen med det som skjer (Kvale, 1997:161).

Min datainnsamling kan betraktes som et kvalitativt kasusstudie.

Kvale (Kvale, 1997:161) tar for seg tre mål med generaliseringen basert på Stakes definisjon av kvalitative kasus-studier. Det første er studiet av *det som er*. Her skal forskeren forsøke å komme frem til det generelle, det vanlige. Målet er å maksimere samsvaret mellom forsknings-kasusen og det som skjer allment i samfunnet. Et annet mål er det som *kan være*. Her er generaliseringsmålet det som kan være. Et tredje generaliseringsmål er *det som kunne være* – hvor man finner situasjoner som anses for å være ideelle og eksepsjonelle og studerer dem for å se hva det er som skjer.

Generalisering av mine funn passer til det andre og tredje målet som er beskrevet i forrige avsnitt. Mitt mål med denne studien er å vise funn som kan antyde likheter innenfor *ledelse* generelt. Hva kjennetegner god ledelse på ett felt som kan overføres til andre områder? Jeg ønsker å kunne vise hvorvidt det evt er samsvar mellom mine kasus og det som kan danne grunnlag for god ledelse i offentlige og private bedrifter. Jeg har tydeliggjort typiske lederutfordringer og seks ledes håndtering av disse. Områdene jeg tar for meg, er allmenne for så å si alle ledere, og en antakelse ut i fra mine funn er helt i tråd med Kvales teorier om generalisering. Jeg er klar over at generalisering i kvalitative studier med relativt få informanter er meget problematisk. Jeg innser resultatenes begrensning som allmenngyldig informasjon, at bastante slutninger ikke kan trekkes, men at kun antakelser kan foretas. Videre studier kan evt. bekrefte eller avsnne mine konklusjoner.

Meningsfortetting

Analysemodell

Formålet med det kvalitative forskningsintervju er å beskrive og tolke temaer i intervju-personens livsverden (Kvale, 1997). Jeg hadde henholdsvis 4 og 5 temaer i min intervjuguide (lederne fra utdanningssektoren hadde ett ekstra tema), og alle 6 informantene svarte utfyllende på flere av disse temaene. Etter transkripsjon satt jeg igjen med ca 80 sider tekst. Jeg fulgte så Kvales empiriske, fenomenologiske femtrinns analysemodell (Kvale, 1997:127).

1. Intervjuene ble lest i sin helhet

2. Meningsenhetene bestemmes

Under denne fasen utkrystalliserte to av temaene i intervjuguiden seg, *utviklingsledelse/endringsledelse* og *lederrollen*. Meninger og utsagn under de to temaene ble samlet under overskrifter i empiritabeller. Samtlige informanter gav grundig informasjon knyttet til disse temaene, og i fra intervjuguiden ble laget og frem til det tidspunkt hvor fase 1 her ble gjennomført, hadde jeg smalnet arbeidet inn mot disse to feltene.

3. Uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt og klart som mulig

Jeg intervjuet seks informanter. Disse seks personene ble delt i tre grupper, skoleledere, ledere i offentlig sektor og ledere av private bedrifter. Videre valgte jeg å samle innholdet fra intervjutekstene i følgende kategorier:

- lederrollen – forståelse av seg selv
- lederrollen – i forhold til organisasjonen
- lederrollen – i forhold til omgivelsene

Denne kategoriseringen gjorde det mulig å holde system i all informasjonen. De nedskrevne intervjuene gav ca 80 siders tekst, og en kategorisering var nødvendig for å få og holde oversikten.

Utvalg

Jeg ønsket å intervju ledere som hadde lyktes i sine lederjobber. Den ene rektoren jeg valgte var rektor på en demonstrasjonsskole. Denne demonstrasjonsskolen er etter klare kriterier valgt ut som en godt styrt skole. Den andre rektoren leder en skole som var med i et prosjekt som dreide seg om tilpasset opplæring. Slik jeg ser det, kan tilpasset opplæring betraktes som skolens vanskeligste og mest sentrale oppgave, og jeg fikk forståelsen av at denne skolen hadde nådd langt på dette feltet. Skolens fokus, hva gjaldt både utviklingsområder og organisering, var nettopp på dette.

Begge lederne fra privat sektor hadde gjennom flere år bygget opp solide bedrifter hva gjaldt markedsandeler, antall ansatte, anseelse og overskudd. Den ene ledet (leder) en bedrift i et lite bygdesamfunn. Bedriften har mange av bygdas innbyggere som arbeidskraft, og er bl.a. derfor en viktig hjørnesteinsbedrift for bygda. Etter oppkjøp, lederskifte og omorganisering var det stor usikkerhet knyttet til bedriftens fremtid i lokalsamfunnet. Lederen har imidlertid stått for en utvikling på alle felt nevnt i starten av dette avsnittet. Den andre lederen fra privat næringsliv hadde ord på seg fra ansatte for å være en tydelig og reflektert leder. Han hadde i tillegg ledet bedriften gjennom flere år med stadig økende overskudd, økende antall ansatte, utvidelse av bedriftens kompetansefelt og økende anseelse i bedriftens fagmiljø.

Skolelederen jeg valgte ut er virksomhetsleder med ansvar for skole i en kommune som er satt på kartet bl.a. i stortingsmelding 30 (Kultur for læring, 2004). Kommunen nevnes spesielt i denne stortingsmeldingen. Hva som står om kommunen utelater jeg her av hensyn til taushetsplikten. Den siste lederen fra offentlig sektor er en leder som ble mye omtalt i media i den tiden jeg foretok intervjuer. Det stormet kraftig rundt vedkommende, men jeg synes lederen svarte klart og tydelig for seg, samt at jeg synes vedkommende hadde klare argumenter om bakgrunnen for sine valg som leder. Denne lederen gjennomførte radikale omorganiseringer i sin bedrift på tross av store konflikter med bl.a. de tillitsvalgte. Omorganiseringen fikk mye omtale i media da konfliktene førte til store problemer for mange mennesker utenfor bedriften (arten av problemer nevnes heller ikke av hensyn til taushetsplikten). Omorganiseringen ble gjennomført bl.a. av økonomiske hensyn, og lederen styrte bedriften ut i fra gjennomtenkte argumenter i samarbeid med bedriftens styre. Lederen

har ikke denne jobben i dag, men resultatene etter omorganiseringen viser en solid økonomi og en solid anerkjennelse av denne tidligere lederens valg både blant ansatte og andre.

Jeg har en oppfatning av at det innenfor forskningsfeltet *utdanningsledelse* er en etablert praksis at man finner sine informanter innenfor feltet skole/utdanning. Denne oppfatningen har jeg fått etter å ha lest mange masteroppgaver skrevet av studenter på ILS. Jeg valgte derfor også informanter utenfor skolen bevisst for å skape et utvidet perspektiv. Derfor vil jeg hevde at mine drøftinger kan være med på å gi en utvidet oppfatning om skoleledelse og ledelse utenfor skolen.

Samfunnsvitenskapen omfatter folks sosiale bakgrunn og deres meninger og handlinger. Mitt bidrag i den forbindelse går ut på å finne ut om disse seks lederne har noen felles erfaringer og meninger om lederrollen. Jeg har valgt et design som ikke gir grunnlag for generalisering. En generalisering knyttet til min problemstilling krever videre og annerledes forskning (trianglering - det samme fenomenet undersøkes med ulike metoder) (Kvale, 2001). I konklusjonen vil jeg komme tilbake til problematikken knyttet til dette samt antyde mulige forskningsdesign som kunne ha gitt grunnlag for generalisering. Samfunnsvitenskapen har også en tredje oppgave, *en konstruktiv oppgave*, (i tillegg til en analytisk oppgave og en kritisk oppgave som nevnt ovenfor), Grønmo skriver at "*den innsikten i og forståelsen av samfunnsmessige problemer som vokser fram gjennom samfunnsvitenskapelig virksomhet, danner et spesielt grunnlag og en særlig forpliktelse til å initiere og fremme bestemte løsninger av disse problemene*", (Grønmo, 2004:11). Mitt utvalg kan være med på å synliggjøre dette grunnlaget.

Intervjuguidens karakter

Mitt mål om å finne likheter og ulikheter ved ledelse av skoler kontra ledelse av andre bedrifter fører til at jeg i utgangspunktet ønsket å få rede på lederes *totale situasjon*. Jeg ønsket å få mye informasjon om lederes arbeid, og min intervjuguide inneholder derfor omfattende og innholdsrike overskrifter og spørsmål (se vedlegg 2). Lederne jeg har hentet data fra, har derfor uttalt seg bredt om store felt. I etterkant av datainnsamlingen har jeg valgt ut emner som jeg har jobbet videre med. Under arbeidet med å systematisere og sammenligne dataene fra intervjuene ser jeg at jeg med fordel kunne ha valgt færre områder i intervjuguiden

og under intervjuene. I forkant av skriving på selve oppgaven, og før intervjuene ble foretatt, anså jeg det som vanskelig å velge ut deler av lederens arbeid. I arbeidet med dataene fra intervjuene ser jeg at et snevrere utvalg hadde vært å foretrekke fordi jeg da hadde fått enda bredere og flere data – mer informasjon - på færre temaer.

Jeg ville høre hva ledere hadde å si før jeg valgte ut hvilken informasjon jeg skulle arbeide videre med. Dernest ønsket jeg å synliggjøre likheter og ulikheter i lederes arbeid, og det var derfor en forutsetning for meg at lederne jeg intervjuet fikk anledning til å komme med uttømmende informasjon om sitt arbeid. Jeg ønsker å forstå en leders rolle, tanker og disposisjoner så fyldestgjørende som mulig. Dette kan best gjøres ved å velge i datamaterialet etter en undersøkelse som gir informantene mulighet til å komme med mye informasjon om seg selv og sitt liv som leder.

Jeg delte inn min intervjuguide i 4 (5) temaer (se vedlegg 2). Under hver temaoverskrift ble det satt opp flere veiledende spørsmål. I begynnelsen av hvert intervju informerte jeg intervjuobjektene om at vi skulle gå gjennom alle temaene. Underspørsmålene var imidlertid å betrakte som veiledende spørsmål og alle ville nødvendigvis ikke bli gjennomgått. For meg var det viktig at informantene formulerte sin egen oppfatning om egen utøvelse av lederrollen/eget arbeid. Temaoverskriftene var derfor vide og rommet totalt sett en veldig stor del av en leders arbeid og oppgaver.

Overskriftene jeg valgte ut var følgende:

- utviklingsledelse / endringsledelse
- lederrollen
- kompetanse (formell- og realkompetanse)
- materielle og organisatoriske forutsetninger
- tilpasset opplæring (gjaldt bare ledere innenfor feltet skole/utdanning)

Etter at intervjuene var gjennomført, transkribert og systematisert ble det klart for meg at det var det første og det andre punktet som gav meg informasjonen jeg ville jobbe videre med i denne oppgaven. Det var under disse temaene informantene kom med oppfatninger, beskrivelser og tanker som hjalp meg videre med å belyse min problemstilling.

Ledelse av utdanning ses på som et eget felt. Det viser bl.a. studiefaget *utdanningsledelse* som denne masteroppgaven er en del av. Fører endringene fra pedagogisk leder til virksomhetsleder til at ledere i utdanningssektoren har mer til felles med ledere i andre bedrifter? Fører ledelse innenfor NPM-tenkningen (New Public Management filosofien) til en leder og ledelse som tidligere var forbeholdt ledere utenfor skolen? Har den nye tids ideologiske vind, NPM, skapt like krav til ledere i og utenfor skole og utdanning?

Skolen skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsløftet, 2006). I følge Sølvi Lillejord finnes det ingen allment akseptert definisjon på hva som ligger i betegnelsen *lærende organisasjoner* (Lillejord, 2003). Et gjennomgående trekk hos de fleste teoretikere som har skrevet om lærende organisasjoner, er imidlertid en oppfatning av at endring forutsetter metodisk og systematisk *læring* på alle nivåer i organisasjonen, at man ser endring som en vedvarende prosess, og at man alltid tenker helhetlig (Lillejord, 2003). En lærende organisasjon er altså orientert mot helhetlige læringsprosesser. Hva kreves av lederen for å lede en lærende organisasjon godt? Hva kreves av andre ledere for å utvikle deres organisasjoner eller bedrifter godt? Hvilke krav til ferdigheter er like hos ledere?

Litteratur og kildeifang

Litteraturen jeg har lest, er valgt ut etter hvert som arbeidet med oppgaven skred frem. En del av litteraturen er litteratur jeg har lest i forbindelse med studiet, og en del er valgt ut spesielt knyttet til oppgaven. Jeg har forsøkt å finne forholdsvis ny litteratur. Dette anser jeg som viktig for å få oppgavens resultater så riktige som mulig ut i fra dagens situasjon. Jeg ønsket å sammenligne to retninger innenfor ledelsesteorien. George Kennings teori er den ene og jeg baserer meg på Ragnvald Kalleberg: *Kenning-tradisjonen i norsk ledelse* (Kalleberg, (1991) og Nils Schjander: *Hvis jeg bare hadde en bedre sjef...* (Schjander, 1995). George Kenning levde og virket som leder og teoretiker i første halvdel av 1900-tallet. Mye teori om ledelse er skrevet etter dette, men Kennings samlede totale teori gjorde denne litteraturen interessant for meg. Kennings helhetlige teori blir satt opp som motstykke til mitt valg av den andre teorien - *rasjonell ledelse* teoretisert av Hans Morten Skivik (Skivik, 2004). Dette bidro til at drøftinger og sammenligninger ble tydelige og klare.

Jeg har gjennom hele prosessen med denne oppgaven vurdert litteraturvalget ut fra oppgavens art. Det finnes veldig mye annen litteratur om emnet, men mitt valg av bøker kommer frem av litteraturlisten.

Ved å fungere i en jobb som skoleleder jobber jeg med pedagogisk utviklingsarbeid og deltar i pedagogiske debatter. I tillegg har jeg gjennom hele prosessen vært spesielt opptatt av å diskutere nettopp oppgavens innhold med folk rundt meg. Disse personene og disse miljøene har således fungert som kilder for meg. Mine veiledere er en viktig kilde som må nevnes her.

Del 3

Skolen

Historisk tilbakeblikk

Skolen er i stadig endring og dagens skole er et resultat av en lang historisk utvikling. Videre følger en kort gjennomgang av historiske strømninger knyttet til skolen fra ca 1970 og frem til i dag. Jeg velger ut disse siste snaue 50 årene av skolehistorien fordi jeg mener disse årenes politiske skolehistorie kan gi en god forståelse av dagens situasjon for skoleledere spesielt og for skolen generelt.

Tove Aarsnes Baune (Baune, 1995:12) sier at skolens historie kan betraktes fra tre ulike synsvinkler:

- slik den ser ut fra myndighetenes side, *intensjonene* i sentrum
- slik den ser ut fra samfunnets side, *oppgave og innhold* er det sentrale
- slik den ser ut innenfra, *opplevelsene* er det sentrale

Min korte historiske fremstilling holder fokuset i størst grad knyttet opp mot *intensjonene* til myndighetene (jf. synsvinkel nr 1). Historien omkring dette viser hvilken vei skolen har gått når det gjelder styringssystemer ovenfra. I forskning knyttet til (skole)ledelse, og i denne oppgaven, er det dette jeg ser som interessant.

70-tallet

Starten på 70-tallet markerer på mange måter et viktig skille i Norge. Den økonomiske veksten som hadde skjedd gjennom 50- og 60-tallet etterfølges av krisesyntomer og nedgangstider (Baune, 2005). I utdanningssystemet derimot var ikke utviklingen like negativ og utover på 70-tallet økte antallet søkere til videregående skole og til høyere utdanning. Skolen ble en måte å holde ungdommen sysselsatt på, dessuten trengte næringslivet kompetanse (Baune, 2005). Målet var å gi alle 12 års skolerett i et samordnet helhetlig skolesystem. På denne tiden (i starten av 70-årene) rådet likhetsidealet, men utover på 70-

tallet var det stadig flere som stilte spørsmål ved dette. Kanskje var ikke et *likt* tilbud til alle samtidig et *godt* tilbud til alle? (Baune, 2005:117). Denne diskusjonen bidro til at skolens faglige innhold ble problematisert.

I grunnskolen var læreplanrevisjon en sentral del av utviklingsarbeidet til politikerne. Dette arbeidet foregikk i en tid hvor både politikere, næringslivsfolk og en del pedagoger var alvorlig bekymret over kvaliteten på den offentlige utdanningen. Mange mente at skolen ikke var effektiv nok (Baune, 2005).

På slutten av 70-tallet ble det sagt at skolen burde bli mer markedsorientert (Baune, 2005:125). I første rekke var det den politiske høyresiden som hadde slike ideer, men også de andre partiene fulgte etter i samme spor. Ord som klassebevissthet og solidaritet forsvant fra de venstreradikale partienes utdanningspolitikk (Baune, 1995). 70-årene hadde politikere på begge sider som trodde på at utdanning kunne bidra til økonomisk vekst i samfunnet. Det ble sagt at "*stadig mer kunnskap til stadig flere var det som skulle bringe landet vårt ut av de problemene det hadde*" (Baune, 1995:124). Foreldre skulle kunne velge den skole barna deres skulle gå på, og utdanningssystemet skulle i sterkere grad bidra til en effektivisering av landets næringsliv.

Grunnskoleloven av 1969 (Lov av 13. juni 1969 nr 24 om Grunnskolen) hadde som mål å bygge ut sentralskoler der hvor skoletilbudet var utilstrekkelig. I løpet av 70-årene ble det imidlertid i stedet for store sentralskoler bygget små skoler i lokalmiljøet. Den enkelte skole og kommune fikk større administrativ og pedagogisk frihet (Baune, 1995). Foreldrene fikk større innflytelse og oppgaver som tidligere hadde ligget på departementsnivå, ble delegert ned til kommunenivå.

Mønsterplanen av 74 (Mønsterplan for grunnskolen, 1974) var en *rådende rammeplan*, som det står i forordet. Dette betød at planen begrenset seg til å angi retningslinjer og mål for arbeidet i skolen, og at den enkelte skole og lærer ble gitt forholdsvis stor frihet (Baune, 1995). Meningen var at skolen/læreren skulle tillempe innhold og arbeidsmåter til lokale forhold og egne ønsker. De enkelte fagplanene var veiledende – både med hensyn til valg av innhold og progresjon.

80-tallet

De reformpedagogiske ideene levde videre i Mønsterplanen fra 1987 (Mønsterplan for grunnskolen, 1987, M87). Den humanistiske pedagogikken råder – en pedagogikk der eleven er i sentrum og med selvrealisering som mål. Imidlertid var M 87 også preget av nyliberalistiske og kulturkonservative internasjonale strømninger som hadde sitt opphav i England i 1976. Da holdt James Callaghan, Labours statsminister, den kjente talen *Ruskin College speech*. Han snakket i denne talen om at ”i fremtiden måtte skolen regne med at spørsmålet om høyere ”standards” ville bli påtrengende. Arbeidslivet var misfornøyd med de basale ferdigheter som elevene tilegnet seg på skolen” (Telhaug, 2005:31). Han hevdet at morgendagens samfunn ville kreve et høyere nivå med hensyn til grunnleggende ferdigheter.

Denne tenkningen rådet i USA og også etter hvert i resten av den vestlige verden. Globaliseringen i samfunnet økte, og alle land konkurrerte med hverandre. I tillegg rådet individualismen - individet ønsket i stadig sterkere grad å kunne bestemme over sin egen livsskjebne (Telhaug 2005:32). M 87 betonte klart tydeligere enn M 74 kunnskapsformidling og et nasjonalt kunnskapsfellesskap fastlagt av sentrale myndigheter.

I tillegg skjedde det en forskyvning på det økonomiske området. Den 1. januar 1986 ble det innført et nytt inntektssystem for fylkeskommuner og kommuner. Den enkelte kommune kunne forholdsvis fritt disponere de statlige tilskuddene etter egne prioriteringer (Telhaug, 2005).

Forskningsresultater fra 80-årene viste sprikende resultater fra klasse til klasse, ulikheter som ikke kunne forklares ut fra evnemessige eller sosioøkonomiske forskjeller hos elevene. Gudmund Hernes var kirke-, utdannings- og forskningsminister under Gro Harlem Brundtland fra 1990 – 1995 (se tabell side 36). *Resultatlikhet* ble innført som begrep og satsingsområde av Hernes. Idealet for denne tanken var at det resultatet den enkelte elev oppnådde i skolen, skulle gjøres uavhengig av sosial bakgrunn ved hjelp av kompensatoriske tiltak. Økte ressurser skulle kompensere for manglende stimulering i hjemmet og oppnå større likhet i skoleprestasjoner. Kritikken i kjølevannet av dette gikk på at de *flinke* elevene ble forsømt, samt at skolen var redd for å stille krav til elevene (Baune, 1995).

90-tallet

Arbeiderpartiregjeringen på 90-tallet, med Gudmund Hernes som minister, la vekt på at landets økonomiske konkurranseevne var avhengig av kunnskapsnivået. Den generelle delen av læreplanen av 1997, som Hernes selv skrev, talte om *"felles arv og solid kunnskapsbase, de grunnleggende referanserammer i de forskjellige fag, felles referanserammer, hovedstrømmene og felleselementene, de felles kunnskaper og ferdigheter"* (Telhaug, 2005:35).

Arbeiderpartiet ønsket å utvikle et skolesystem som kunne jevne ut forskjeller som følge av ulik sosial bakgrunn. Blant annet av denne grunn vedtok Stortinget i 1993 og 1994 at barn skulle begynne på skolen det året de fylte 6 år og gå der i 10 år. Stortinget vedtok også at alle elever i alderen 16 til 19 år skulle ha lovfestet rett til videregående opplæring. Gudmund Hernes hadde som et hovedpunkt at norsk skole ikke var god nok med hensyn til det faglige nivået, og han staket ut en reformkurs hvor det avgjørende var ambisjonsnivået, entusiasmen og innsatsviljen, ikke økte bevilgninger slik institusjoner og organisasjoner gjerne ville tro (Telhaug, 2005). I denne perioden ble *målstyring* et gjeldende overordnet styringsprinsipp. Skolen skulle styres ved hjelp av nasjonalt fastsatte mål, men med frihet for de underliggende enheter til selv å velge midlene. Deretter foretas en evaluering og resultatene sammenliknes med de oppsatte målene. Gudmund Hernes så det som sin oppgave å reetablere den politiske styringen av skoleverket, selv om det måtte skje på bekostning av profesjonens og lærernes innflytelse. Hernes vendte seg mot intensjonene i M 87 om at hver skole skulle utvikle sin egen læreplan med stor frihet for den enkelte lærer. Han mente at ulikheter som ville følge av en slik frihet, ville skape problemer bl.a. for overgangen fra ungdomstrinnet til videregående skole. Han forlangte klarere strukturer og mer standardisering for å hindre dette.

Jon Lilletun ble kirke- og undervisningsminister i 1997, og han fulgte i starten av sin ministerperiode lojalt opp Hernes' linje når det gjaldt skolens ansvar for et nasjonalt, kulturelt fellesskap. Etter ca ett år i ministerstolen begynte imidlertid Lilletun å vise *"skarpere klør"*. Han innledet et oppgjør mot den sterke sentrale styringen som Hernes hadde stått for, og han hadde som hovedbudskap at *"nå var tiden kommet for å koble inn initiativet og motiveringen hos dem som driver virksomheten ved den enkelte skole"* (Telhaug, 2005:37,38).

Lilletuns desentraliseringslinje fikk tre konkrete utslag:

1. Egen forsøksparagraf i Opplæringsloven som åpnet for pedagogiske og organisatoriske forsøk.
2. Detaljerte og bindende beskrivelser av faglig innhold og arbeidsmåter i læreplanen ble på flere måter myket opp.
3. Ordningen med godkjenning av lærebøker ble avskaffet.

Etter år 2000

Stoltenberg 1-regjeringen videreførte den utdanningspolitiske børstenkningen som Arbeiderpartiet hadde bekjent seg til på 1990-tallet, og som Bondevik 1-regjeringen hadde bekjent seg til. Regjeringen holdt fast ved at den statlige detaljstyringen måtte reduseres. De mente at både de kommunale og lokale enhetene og brukerne burde tildeles større frihet. Våren 2000 sa Trond Giske (Kirke-, utdannings- og forskningsminister) følgende i Stortinget: ”*Det må være utdanningsinstitusjonene som tilpasser seg folkets behov, ikke omvendt*” (Telhaug, 2005:41).

Etter å ha vært i opposisjon i mange år, fikk Høyre ministerplassen i utdannings- og forskningsdepartementet (som det nå het), fra og med høsten 2001. Kristin Clemet ble minister. Hun var liberalist og ønsket å fjerne den statlige styringen til fordel for individets frihet og selvbestemmelse. Hennes liberalisme gikk sammen med tiltroen til markedet. I publikasjonen *Skolen vet best* fra 2002 skrev hun: ”*Vi må desentralisere ansvar, bedre kvalitetskontrollen og gi økt innflytelse til brukerne. Skolen skal styres nedenfra, ikke ovenfra, innen nasjonalt opptrukne mål*”.

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, ble det lagt stor vekt på de norske resultatene fra PISA-undersøkelsene i 2000. Resultatene fra denne undersøkelsen viste at Norge scoret dårlig på flere felt i forhold til land det var naturlig å sammenligne seg med. Disse resultatene ble senere bekreftet i PISA-undersøkelsen fra 2004. Kristin Clemet brukte resultatene som grunnlag for sin politikk hvor skoletenkningen skulle søke en internasjonal tilpasning ut fra økonomiske interesser og dermed ut fra markedets krav.

Kristin Clemet endret i sine år som minister styrkeforholdene mellom de politiske aktørene på det nasjonale plan. Utdanningsforbundet hadde gjennom tiår vært en organisasjon med en

sterk faglig posisjon, så sterkt at det verden over knapt nok fantes en sterkere lærerorganisasjon. Denne styrken ble først svekket under Hernes og senere under Clemet. Utdanningsforbundets leder, Helga Hjetland, konstaterte sommeren 2003: ”*Vi har arbeidd mot, utan å få gjennomslag (...). Vi er ikkje vane med slik styring*”, (Telhaug, 2005:61). Ansvar for forhandlingene om lønns- og arbeidsvilkår ble overført fra staten til kommunen og skolene har fått anledning til å forskjellsbehandle lærerne gjennom individuell lønn. Dette er to saker Kristin Clemet gjennomførte mot Utdanningsforbundets vilje. Den enkelte skoles mulighet for selv å ta de politiske avgjørelsene ble svekket under Kristin Clemet.

Opplæringsloven fra 1998 sa at den som ble tilsatt som rektor i grunnutdanningen måtte oppfylle de kompetansekrav som gjaldt for å bli tilsatt i undervisningsstilling. Kristin Clemet var skeptisk til et slikt absolutt krav fordi hun mente at rektorstillingen med årene hadde blitt en lederstilling på lik linje med andre lederstillinger i kommunene. Rektor var blitt en bedriftsleder og en arbeidsgiverrepresentant med stor makt. Etter behandling i Stortinget våren 2003 valgte flertallet en kompromissløsning som sa at det må kreves pedagogisk kompetanse og lederegenskaper av rektor, men ikke nødvendigvis *formell* pedagogisk kompetanse.

Læreplanen som nå gjelder i skolen, Kunnskapsløftet juni 2006 (K06) kan betraktes som en blanding av Clemets nytenkning og tidligere fastsatte læreplaner. Planens generelle del (verdigrunnlaget og overordnede mål) ble beholdt slik den var i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (læreplanverket for grunnskolen, 1997). Del 2 (prinsipper for opplæringen) og del 3 (læreplaner for fag) er nye og gjeldende fra skoleåret 2006/07. I del 3 er målene klarere bestemt enn tidligere og metodefriheten er stor for den enkelte skole og for den enkelte lærer.

Kristin Clemet la, som utdannings- og forskningsminister, opp til en politikk som resulterte i klare forandringer i den samlede skoletenkningen. Forandringene gjelder styringen av skolen, målene for skolearbeidet, forholdet mellom fagene og vurderingen av elevenes arbeid. I boka til Alfred Oftedal Telhaug har avsnittet som beskriver disse forskjellene fått overskriften ”*fra katedral til bedrift og forretning*”, (Telhaug, 2005:167). Petter Aasen skriver om *det nye styringssystemet*, (som det heter i St.meld. 30, (2003-2004:25)), som en del av styringsfilosofien New Public Management (NPM), (Sivesind, 2006). Han skriver om dette styringsregimet som kjennetegnes ved *desentralisering av oppgaver gjennom lokal og*

institusjonell autonomi, og en overgang fra regelstyring og detaljstyring til rammestyring, målstyring, evaluering og resultatvurdering (Sivesind, 2006:31).

Mange land har hatt akselererende vekst i offentlig sektor samtidig som statsfinansene har blitt mindre. Behovet for å finne andre måter å drifte og finansiere offentlig sektor på ble derfor viktige. Samtidig har også NPM en klar ideologisk forankring, i et ønske om nedbygging av offentlig sektor, fristilling og privatisering/konkurranseutsetting (Dalby, 2005).

Kristen Dalby forklarer NPM som en doktrine med flere komponenter:

Doktrine	Betydning
”Hands on” profesjonell styring	Delegering av styringsfullmakter til synlige og sterke ledere av virksomheter
Eksplisitte standarder og mål på ytelser	Definisjoner av mål, indikatorer på suksess, helst kvantifisert
Større vektlegging av resultatmål	Kobling av resultatallokering og belønninger knyttet til måloppnåelse, oppstyking av sentralisert personalpolitikk
Endring mot disaggregering av enheter i offentlig sektor	Oppsplitting av tidligere ”monolittiske” enheter, konsernmodeller, introduksjon av strukturelle elementer som gir avstand mellom enheter
Økt konkurranse i offentlig sektor	Bruk av kontrakter og anbud
Bruk av styringspraksis fra privat sektor	Større fleksibilitet vedrørende ansettelser og insentivstrukturer, bruk av PR
Vektlegging av sterkere budsjettdisiplin og påholdenhet mht. ressursbruk	Kostnadskutt, økt arbeidsdisiplin, motsette seg krav fra fagforeninger

(Dalby, 2005)

Telhaug skriver at Kristin Clemets skolepolitiske føringer kan forstås som en realisering av James Callaghans ønsker i talen *Ruskin College speech* i England i 1976 (jf side 31). Clemets skole er ikke bare en høyre-skole, og den er heller ikke bare en borgerlig skole, men den er langt på vei samfunnets skole i starten av et nytt årtusen (Telhaug, 2005).

Jeg har valgt å ta med en oversikt over statsråder med ansvar for skole og utdanning fra 1971 og frem til i dag. Dette har jeg gjort for å få frem en total oversikt som kan ses i sammenheng med det jeg har skrevet i denne delen av oppgaven.

Statsminister	Periode	Statsråd	Politisk parti
Trygve Brattelis første regjering 1971-1972	17. mars 1971 - 18. oktober 1972	Gjerde, Bjartmar Alv, sjefssekretær. Statsråd og sjef for Kirke- og undervisningsdepartementet	Ap
Lars Korvalds regjering 1972- 1973	18. oktober 1972 - 16. oktober 1973	Skulberg, Anton, stortingsrepresentant. Statsråd og sjef for Kirke- og undervisningsdepartementet.	Sp
Trygve Brattelis andre regjering 1973-1976	16. oktober 1973 - 15. januar 1976	Gjerde, Bjartmar Alv, tidligere statsråd. Statsråd og sjef for Kirke- og undervisningsdepartementet, ansvar også for samordning av nordiske samarbeidsspørsmål.	Ap
Odvar Nordlis regjering 1976- 1981	15. januar 1976 - 4. februar 1981	Egeland, Kjøl, rektor. Statsråd og sjef for Kirke- og undervisningsdepartementet. Avskjed 8. oktober 1979.	Ap
Gro Harlem Brundtlands første regjering 1981	4. februar 1981 - 14. oktober 1981	Førde, Einar, statsråd. Statsråd og sjef for Kirke- og undervisningsdepartementet.	Ap
Kåre Willoch regjering 1981- 1986	14. oktober 1981 - 9. mai 1986	Austad, Tore, stortingsrepresentant. Statsråd og sjef for Kirke- og undervisningsdepartementet, med unntak av kultur- og vitenskapssakene.	H

		Avskjed 8. juni 1983.	
Gro Harlem Brundtlands andre regjering 1986-1989	9. mai 1986 - 16. oktober 1989	Grøndahl, Kirsti Kolle, stortingsrepresentant. Statsråd og sjef for Kirke- og undervisningsdepartementet. Sjef for Departementet for utviklingshjelp 13. juni 1988.	Ap
Jan P. Syses regjering 1989- 1990	16. oktober 1989 - 3. november 1990	Steensnæs, Einar, ordfører. Statsråd og sjef for Kirke- og undervisningsdepartementet. Sjef for Utdanningsdepartementet 1. januar 1990.	KrF
Gro Harlem Brundtlands tredje regjering 1990-1996	3. november 1990 - 25. oktober 1996	Hernes, Gudmund, tidligere statssekretær. Statsråd og sjef for Utdannings- og forskningsdepartementet og for Kirke- og kulturdepartementet (kirkesaker). Sjef for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1. januar 1991. Sjef for helsesakene i Sosial- og helsedepartementet 22. desember 1995.	Ap
Thorbjørn Jaglands regjering 1996- 1997	25. oktober 1996 - 17. oktober 1997	Sandal, Reidar, statsråd. Statsråd og sjef for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.	Ap
Kjell Magne Bondeviks første regjering 1997- 2000	17. oktober 1997 - 17. mars 2000	Lilletun, Jon, stortingsrepresentant. Statsråd og sjef for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.	KrF
Jens Stoltenbergs første regjering 2000-2001	17. mars 2000 - 19. oktober 2001	Giske, Trond, stortingsrepresentant. Statsråd og sjef for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.	Ap
Kjell Magne Bondeviks andre regjering 2001- 2005	19. oktober 2001 - 17. oktober 2005	Clemet, Kristin, tidligere statsråd. Statsråd og sjef for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, med unntak av	H

2005		kirkesakene. Sjef for Utdannings- og forskningsdepartementet 1. januar 2002.	
Jens Stoltenbergs andre regjering		Djupedal, Øystein	Ap

Del 4

Teori om ledelse

To utvalgte teorier

I denne oppgaven er jeg opptatt av å bruke ledelsesteorier for å forstå lederes utfordringer, handlingsrom og arbeidssituasjon. Jeg har valgt to teoretiske tilnærminger til ledelse som analyseredskap til min undersøkelse (Del 5 og 6), og jeg vil bruke denne delen av oppgaven til å kort beskrive disse teoriene, samt å drøfte forskjellene mellom dem.

Teoriene jeg har valgt er:



(Sir George Kenning 1880 – 1956)

George Kennings lederteori / ledertradisjon (Kalleberg, 1991 og Schjander, 1995) og *relasjonell ledelse* teoretisert av Hans Morten Skivik (Skivik, 2004). I skolen er relasjonell ledelse det som er mest utbredt mens Kennings tradisjonen først og fremst er/har vært utbredt i privat sektor. Nettopp denne forskjellen førte til at valget mitt falt på disse to teoretiske tilnærmingene til ledelse. Kennings teorier og bøkene jeg har funnet om dette er ikke helt nye. Jeg har lett etter andre og nyere teoretikere som kunne erstatte Kenning og hans teorier, men jeg har ikke funnet noe som passet til oppgavens tilnærming og problemstilling slik jeg har presisert den. Jeg er klar over at det er skrevet mye nyere teori om ledelse, men jeg fant ikke noe som hadde et en helhetlig syn på feltet på samme måte som Kenning.

Relasjonell ledelsesteori tar for seg hvordan ledelse kan læres og videreutvikles. Skivik skriver om hvordan den enkelte leder kan drive med erfaringslæring, praktiske øvelser og utviklingsarbeid knyttet til egen arbeidssituasjon. Kenning (gjennom Nils Schjander) tar for seg hvordan lederen skal/bør tenke og handle og hvilke kvaliteter og kompetanse en leder bør ha. Begge disse teoriene omhandler slik sett ledelse på et overordnet nivå. For å konkludere ut

i fra min problemstilling har jeg, i del 4 – empiridelen – også trukket inn teori av Henry Mintzberg. Han har observert ledere og ut i fra dette arbeidet sagt mye om *myter og fakta* knyttet til lederes arbeid. Dette er teori som omhandler lederes konkrete arbeid i hverdagen, Mintzberg blir ikke presentert i denne delen av oppgave. Her ser jeg det som et hovedpoeng å presentere og sammenligne to ulike teorier, og Mintzberg tilhører ikke, slik jeg ser det, en av disse teoriene. Jeg trekker inn Mintzberg i del 5 i tillegg til de to teoriene som presenteres i denne delen, og jeg mener jeg da kan gi mer utfyllende konklusjoner på min problemstilling.

I løpet av studiet har Kenning stått på pensumliste gjennom Ragnvald Kalleberg sin artikkel *Kenning-tradisjonen i norsk ledelse* (Kalleberg, 1991). Kenning er, slik jeg har forstått det, en viktig person i utviklingen av lederteorier som fremdeles kan leses og benyttes. Da George Kenning døde i 1988, skrev toppledere fra en rekke av våre store bedrifter en nekrolog i Aftenposten. Store, tidligere, anerkjente bedriftsledere som bl.a. Gerhard Heiberg, Karl Glad, Harald Norvik og Kristian Rambjørg skrev under denne nekrologen. Det sier noe om hvor stor betydning Kenning har hatt av for en rekke ledere (Kalleberg, 1991).

Det var på 80-tallet at mange av disse ”Kenning-lederne” hadde suksess i Norge – samtidig som management-ledelse begynte å gjøre seg gjeldende i det offentlige (Byrkjeflot, 1997). Dette mener jeg styrker mitt valg av å trekke inn Kennings ledelsesteori.

Enhver bedrift er alene om å være som den er, og jeg tror ikke noen oppskrifter kan kjøpes direkte dersom bedriften vil oppnå gode resultater. Jeg tror dette gjelder både for bedrifter i det private næringsliv og for offentlige bedrifter som f. eks en skole. En leder må kjenne sin bedrift så godt at han kan tilpasse teorier, retninger eller rutiner ut i fra kulturen, kompetansen og de faktiske forhold i bedriften han leder. En leder i skolen har derfor mye å lære av Kenning så vel som Skivik. Dette vil jeg forsøke å vise i dette kapitlet.

Lederrollen

Lederens ansvar

Kenning fokuserer på ansvar. Lederens ansvar er fullt og helt hva angår bedriften han leder eller innenfor sitt ansvarsområde. Han presiserer også at ikke-ledere ikke har dette ansvaret.

Hele Kennings filosofi hviler nettopp på at lederen har og er seg bevisst det totale ansvaret for eget felt (Kalleberg, 1991). En bedrift trenger bare én sjef som skal fatte de endelige beslutningene, i følge Kenning. Dersom flere personer skal enes om avgjørelser, vil ting ta tid.

Skivik skriver i innledningen til sin bok *relasjonell ledelse* (Gyldendal, 2004) at lederrollen har forandret seg mye i forhold til forrige generasjon, den har blitt mer omfattende mener Skivik. Han mener også at offentlig sektor har fått en mer bedriftsøkonomisk tankegang. Offentlig sektor har, generelt sett, fått en flatere struktur, og dermed er mer myndighet ført over til den enkelte medarbeider. Skivik mener at selvledelse har blitt et begrep. Den enkelte leder har fått økt ansvar, og da kan man anta at motivasjonen for å lede seg selv til å bli en dyktigere leder øker. *Samfunnet er endret, og er i stadig endring, og ledelsesutfordringene endrer seg i takt med dette* (Skivik, 2004:14). Skivik skriver ikke noe om lederens totale ansvar, men jeg har imidlertid ikke forståelsen av at ansvaret ikke hviler på lederen. Ikke noe av det jeg leser i Skivik sin bok går på tvers av dette. Det er imidlertid andre sider ved ledelse relasjonell ledelsesteori fokuserer på. Dette sier også mye om forskjellene på disse to tilnærmingene til ledelse. Skivik skriver om lederens utvikling i relasjon til de han leder, mens Kenning holder fokuset på ansvar og resultat.

Relasjoner

Skiviks grunnleggende påstand om ledelse lyder slik: *"Ledelse dreier seg først og fremst om et relasjonelt aspekt mellom medarbeider og leder, en relasjon hvor felles hensikt er å arbeide for å nå organisasjonens mål"* (Skivik, 2004:14). Dette sier meg at det er den kompetansen en leder har på det relasjonelle planet, altså det medmenneskelige planet, som sier noe om lederens dyktighet. Skivik hevder videre at ledelse ikke kan læres på skolebenken. Han viser til studier som viser at ledere som fikk teoretisk opplæring i ledelse før de ble ledere, brukte lengre tid på å bli kompetente ledere enn nyansatte ledere som ikke hadde denne teoretiske skoleringen (Skivik, 2004). Med andre ord, effektive ledere trenger lokal kunnskap om det og dem de leder. Hva sier så Kenning om akkurat dette? Kennings tese nr 3 er slik: *Faglig dyktighet er ingen lederkvalitet. En leder kan lede hva som helst*. Han mener, slik jeg ser det, det stikk motsatte av Skivik. En leder utøver ledelse, og når jeg leser Kenning, forstår jeg det sånn at dette er et fag i seg selv. Også Kenning skriver noe om relasjonene mellom menneskene, men dette er lite vektlagt i hans teser eller teori om ledelse.

Lederkompetanse / lederkvaliteter

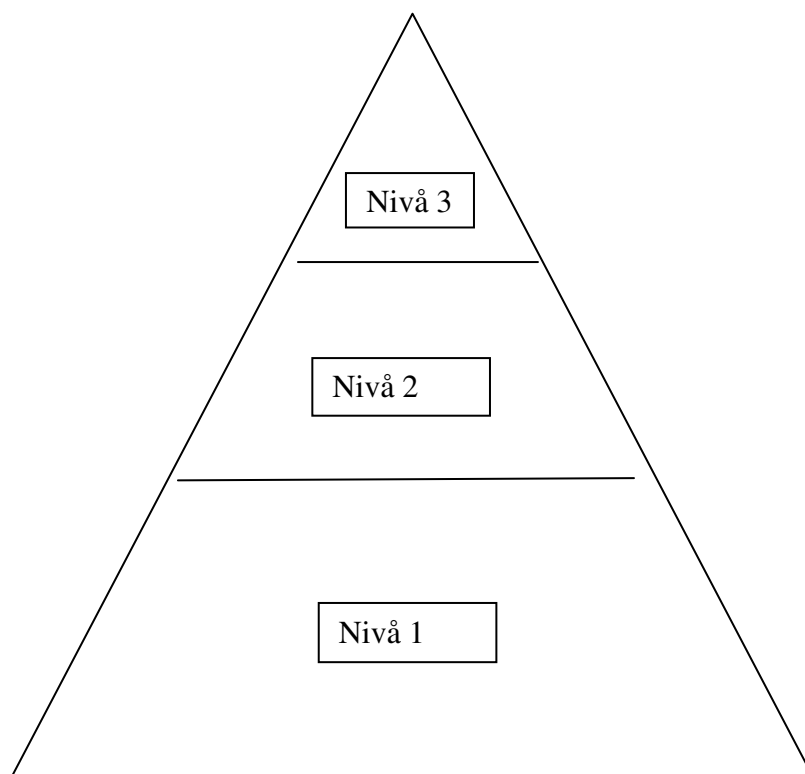
Skivik bruker begrepet *lederkompetanse* og Kenning begrepet *lederkvaliteter*. Slik jeg har forstått disse to begrepene i disse sammenhengene, er kompetanse noe en leder kan oppøve. Noe kan læres på skolebenken og noe kan oppøves via selvledelse. Kennings begrep *lederkvalitet*, er, i mine øyne, å forså som noe en leder har, en tyngde i form av egenskaper som man må ha for å være leder. Det står ikke spesifikt noe sted at disse lederkvalitetene ikke kan oppøves, men jeg sitter ikke igjen med at det er Kennings grunntanke. Dette sier også noe om de store forskjellene det er mellom disse to teoriene jeg jobber med. Jeg har satt forskjellene opp i en tabell:

LEDERKOMPETANSE / LEDERKVALITETER	
Relasjonell ledelse ↓	↓ Kenning-tradisjonen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faglig kompetanse knyttet til bedriften som ledes ▪ Strategisk kompetanse ▪ administrativ kompetanse (f. eks. økonomi, budsjettstyring, personaljuss, målstyring mm) ▪ Relasjonell kompetanse <ul style="list-style-type: none"> - forståelse av seg selv som leder og hvilke psykologiske reaksjonsmønstre som preger lederadferden - kunnskap om hvordan andre oppfatter meg og mine handlinger - kunnskap om de personene som ledes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personlig tyngde og autoritet som påkaller oppmerksomhet, respekt og tillit hos andre. ▪ Kan fortelle andre hva de skal gjøre ▪ Forstår og aksepterer fullt ut lederansvaret ▪ Kan glede seg over medarbeidernes suksess ▪ Kan innrømme feil og svakheter ▪ Kan personlig korrigere andre ▪ Legger til rette for medarbeidernes videre utvikling ▪ Kan ta initiativ og om nødvendig stå alene om en avgjørelse ▪ Kan lære av kritikk ▪ Ha personlighet og tro på seg selv (en positiv egen oppfatning og mer enn gjennomsnittelig selvtillit)

- | | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">▪ Ønsker og liker utfordringer▪ Aksepterer at underordnede vet mer enn en selv på enkelte områder, og utnytter dette▪ Kan handle og tenke i organisasjonens interesse▪ Kan lære av andre |
|--|---|

Kompetanse

Skivik ser på relasjonen mellom mennesker som en hovedfaktor i lederrollen (jf. punkt fire i tabellen over). Skivik (Skivik, 2004:37) har satt opp en relasjonspyramide som et utgangspunkt for utvikling av den relasjonelle lederkompetansen. Mål for enhver leder bør være, i følge Skivik, å nå til nivå 3. Jeg presenterer og forklarer nå modellen fordi det er veldig sentral i relasjonell ledelsesteori.



(Skivik, 2004:39)

Nivå 1 = handlingskompetanse

Skivik skriver at lederen trenger relasjonell lederkompetanse på tre nivåer. En leders hverdag er sammensatt og travel. Da jeg var på intervju før jeg fikk min rektorjobb, la jeg vekt på at jeg var effektiv. Når jeg nå leser Skivik ser jeg at den effektiviteten passer inn i Skiviks modell på nivå 1. Min evne til å få arbeid unna var først og fremst uten å reflektere over hvilke typer oppgave jeg faktisk gjorde og hvilken effekt dette hadde på skolen jeg ledet. Handlingskompetansen er *det lederen faktisk gjør* (Skivik, 2004:42). For å utvikle handlingskompetansen, og for å komme seg opp på nivå 2 i Skiviks modell, kreves det at lederen øker sin forståelse for seg selv, sine egne psykologiske reaksjonsmønstre, og sin virkning vis á vis andre i bedriften. Lederen må reflektere over egen praksis for å få til dette.

Nivå 2 = refleksjonskompetanse

Refleksjonen over det man gjør som leder er nødvendig for å utvikle deg videre. Lederen arbeider ofte i en hverdag som har en stor handlingstvang, men det er avgjørende for lederens utvikling og dermed også for bedriftens utvikling at lederen reflekterer over egen handling. Å reflektere innebærer at *"en blir oppmerksom på sine egne holdninger, måter å sanse, forstå og handle på"* (Skivik, 2004:43). Lederen må se seg selv utenifra, speile seg. Ved å ta dette perspektivet, kan lederen selv bli seg bevisst egne handlingsmønstre og utforske handlingsalternativer. Dette refleksjonsnivået bringer lederen fremover og er helt nødvendig for å bringe bedriften fremover.

Skivik skiller mellom tre typer refleksjon:

1. Den teoretiske - hvilke faglige og psykologiske hypoteser ligger til grunn for egen forståelse av ledelse og samspillet med andre. Ut fra dette forstår jeg at teoretisk kunnskap er viktig, ikke som en oppskrift, men for å ha teoretisk ballast som gir oss ulike alternativer for tilnærming.
2. Affektiv refleksjon handler om det å komme i kontakt med våre egne følelser knyttet til våre handlinger. For å utvikle våre lederegenskaper er det nødvendig å vite hvordan man reagerer i ulike problemstillinger. Er man som leder redd for konflikter, kan man bare utvikle seg dersom man er klar over denne svakheten.

3. Konseptuel refleksjon - den rammen lederen forstår, bedømmer og vurderer andre og seg selv ut i fra, lederens grunnleggende holdninger og etiske standpunkter. En av mine informanter sa at *lederen må være så tydelig at det er enkelt å vite om man er enig eller uenig med lederen*. (intervju med Siri Sundet, 18. november 2004). Ved at lederen er tydelig og klar på hva han har av grunnleggende holdninger og etiske standpunkter, kan den enkelte ansatt forstå hvorfor lederen handler slik han gjør.

Hvis jeg ser på dette nivået i sammenheng med Kenning har han en lederkvalitet som heter *kan lære av andre*, (Schjander, 1995:31). Kenning mener at man som leder aldri blir utlært, det dreier seg om en kontinuerlig prosess. Han sier at *"under forutsetning av at lederen har de grunnleggende egenskapene utvikling vil skje gjennom praktisk erfaring"* (Schjander, 1995:31). Kenning mener det er viktig at lederen har en positiv holdning til kontinuerlig å la seg påvirke, influere og ta lærdom av opplevelser i omgivelsene. Kenning nevner ikke grunnleggende standpunkter og etiske verdier som grunnlag for relasjonell utvikling på konseptuelt nivå. Han sier at *"for å sikre sin egen utviklingsprosess, er han (lederen) avhengig av å lytte til og lære av andre. Ja, av og til direkte oppsøke kritikk"* (Schjander, 1995:31). På dette punktet anser jeg de to utvalgte teoriene for å inneholde de samme punktene i stor grad. Forskjellene knyttet til lederens utvikling viser seg under overskriften *å forske i egen praksis* (Skiviks nivå 3 i relasjonspyramiden).

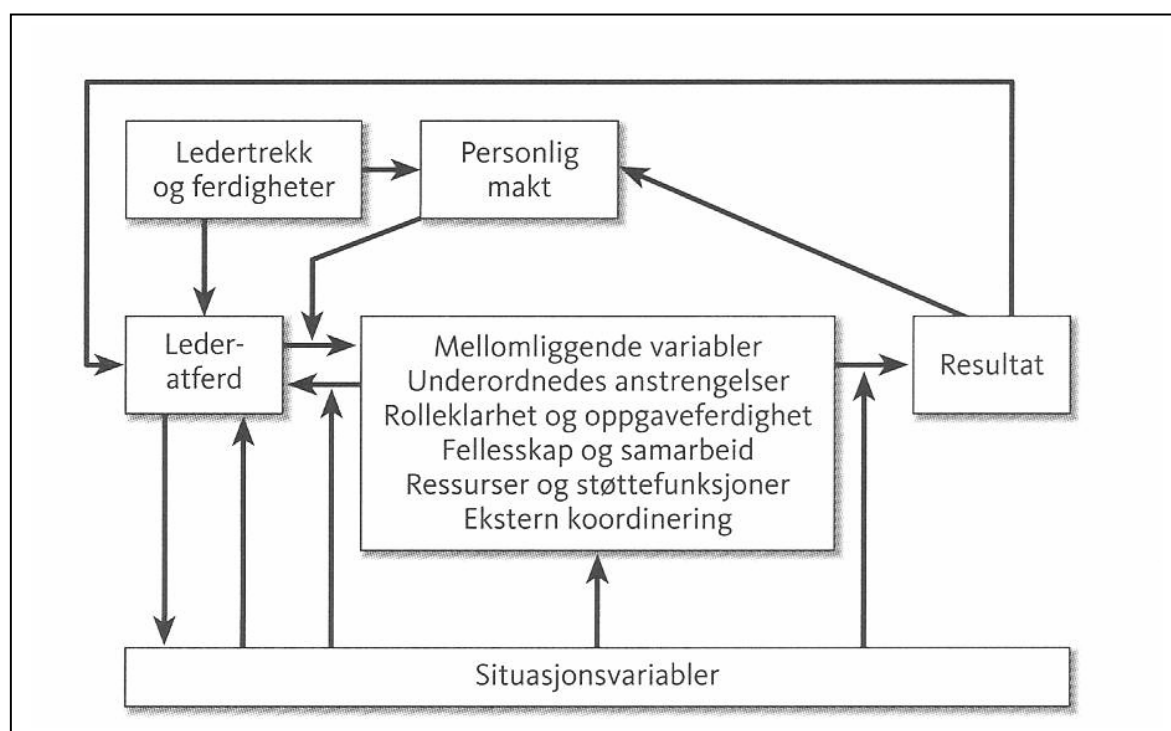
Nivå 3 = å forske i egen praksis

Dette er et langsiktig læringsprosjekt, og i sammenheng med relasjonell utvikling er det den relasjonelle kompetansen det forskes på. Lederutvikling skjer ikke i et vakuum (Skivik, 2004:47) og ledernes utvikling må ses i sammenheng med bedriftens mål og verdier. Jeg oppfatter det slik at den relasjonelle lederutviklingen står i kontrast til Kenning også her. Ved å utvikle relasjonelle ferdigheter i tråd med bedriftens mål, ser jeg det slik at lederens kompetanse skreddersys til den bedrift han leder. Når Kennings tese nummer 3 lyder slik: *"Faglig dyktighet er ingen lederegenskap. En leder kan lede hva som helst"* (Schjander, 1995:39) ser jeg dette som sterk motsetning i de to utvalgte teoriene. Hvis, som Skivik hevder, lederen utvikler sin lederkompetanse i tråd med bedriftens mål og verdier, og med sterkt fokus på de personene han faktisk er leder for i denne bedriften, mener jeg at lederen i stor grad skreddersyr kompetansen til bedriften han leder. Når Kenning hevder at en leder kan lede hva som helst og at faglig dyktighet ikke er en lederegenskap, forstår jeg det slik at

lederegenskaper er noe lederen har uavhengig av den bedriften han er leder for i øyeblikket. I boka til Nils Schjander står det ikke noe om at lederen, i Kenningtradisjonen, må ha faglig dyktighet innenfor området bedriften opererer, og jeg ser det derfor slik at Kenning ikke så dette som vesentlig. Kenning bruker begrepet lederegenskap, en egenskap han beskriver som noe annet enn faglig dyktighet.

Skiviks relasjonspyramide ligner på Erling Lars Dales kompetansenivåer (K₁, K₂ og K₃) (Dale, 1999). Disse tre kompetansenivåene er en teoretisering av hva Dale mener må til for å utvikle og opprettholde en profesjonell organisasjon, en målsetting enhver leder bør ha. Dales kompetansenivåer kommenteres kun her fordi likheten er så tydelig med Skiviks relasjonspyramide og fordi både Dale og Skivik derfor er relevant for ledere.

Skivik har laget en modell for forståelse av relasjonell ledelse. Modellen er kompleks fordi han mener at ingen teori, metode eller verktøy gir den endelige sannhet om hva som er riktig ledelse i ulike situasjoner. Lederen må ha en forskende holdning i egen hverdag og se på sin egen lederutvikling som et vedvarende prosjekt som ikke vil stagnere. Figuren viser en rekke



forhold som påvirker det faktiske produksjonsresultatet i en bedrift.

Resultatmodell (Skivik, 2004:28)

Lederrollen – i forhold til organisasjonen

Relasjoner

Skivik (Skivik, 2004) sier at en leder må lede bedriften ut i fra bedriftens egenart og egenkultur og ikke ut i fra kun sin dyktighet som leder. Skal lederen kunne utvikle sin relasjonelle kompetanse i tråd med bedriftens mål og verdier, er det en forutsetning, slik jeg forstår Skivik, at lederen har bred kompetanse på feltet bedriften opererer på. Eksempelvis kan ikke en rektor utvikle sin lederkompetanse i tråd med skolens målsettinger hvis han ikke har kompetanse innenfor feltet *skole*.

I følge Kenning er en leders oppgave å få ting til å skje gjennom å tilrettelegge arbeidet for andre. Kenning mente også at en leder skulle delegere arbeidsoppgaver for å avlaste seg selv og for å stimulere andre som får nye oppgaver. Skivik skriver at *"lederens oppgave er å nå organisasjonens mål ved å arbeide gjennom andre"* (Skivik, 2004:23). Kenning fokuserer mye på resultater, og det er disse som skal nås ved hjelp av *de andre*. Kenning mente at lederens evne til å utøve påvirkning derfor er helt sentral. Denne påvirkningen utøves i stor grad gjennom lederens relasjon til medarbeiderne. Det er organisasjonens mål som er viktig, i begge teoriene, men Skivik legger vekt på *relasjonene* mellom leder og ansatte. Ingen av teoriene konkretiserer hva som menes med mål, og jeg ser det derfor slik at teoriene kan anvendes for å øke lederkompetansen i alle typer bedrifter. Dersom alle ansatte vet målsettingen for organisasjonen, skal lederen jobbe slik at de ansatte er med på at organisasjonen når disse målsetningen så optimalt som mulig.

I Kenning som ledertradisjon snakkes det også om relasjoner, men i en helt annen grad enn hva som er tilfelle i relasjonell ledelse. Kalleberg skriver *"lederne må forståes i sine relasjoner til det store flertall av ansatte som ikke er ledere"*, (Kalleberg, 1991:193). Når Kalleberg videre skriver at noen ansatte er på den ene siden av autoritetspyramiden, mens andre er på den andre siden, synes jeg det relasjonelle perspektivet får et annet preg enn i relasjonell ledelse slik Skivik skriver om. Likeså når tese 28 hos Kenning sier *"de som ikke er ledere har bare ansvar for å følge ordre"* (Schjander, 1995:149).

Kenning hevdet at mange ikke-ledere foretrekker monotont arbeid med liten selvbestemmelse. For å forstå Kennings tanke bak dette, velger jeg å se på hvilken periode Kennings tanker gjorde sitt inntog i Norge, samt i hvilke typer bedrifter hans tanker og teori slo i gjennom for fullt. I 1955 kom George Kenning til Norge for å bistå i utviklingen av norsk bedriftsledelse som hadde vært isolert og rasert under den andre verdenskrig. Hans viktigste erfaring fra ledelse hadde Kenning fra General Motors (GM) i Tyskland. Her var han, fra 1950, med i en ledergruppe i denne bedriften som før krigen hadde vært GM sin største bedrift i Europa. I løpet av 3 år var han med på å bygge opp denne bedriften til et fabrikkannlegg med 4000 ansatte. Han sa selv om denne tiden at *"sannsynligvis lærte jeg mer om ledelse i den perioden enn ellers i hele mitt liv"* (Kalleberg, 1991:188).

Ulike typer bedrifter

Kalleberg hevder også i sin artikkel at påstanden om at Kennings ledertenkning er like godt egnet i alle slags organisasjoner er feilaktig. Han deler inn norsk næringsliv / norske bedrifter i fem grupper: (Kalleberg, 1991:201)

1. "Den enkle struktur"

Små bedrifter uten stabsfunksjoner og med løs og skiftende arbeidsdeling, minimal differensiering mellom enheter og uten lederhierarki. Disse bedriftene har ofte ikke ledere på full tid.

2. Maskinbyråkratiet

Bedriftene er preget av formalisering, lite kompetanse blant personer som har det operative arbeidet og et ledelseshierarki som også er sterkt formalisert. Bedrifter som tilhører denne kategorien kan være industribedrifter, postterminaler og flyselskaper.

3. Fagbyråkratiet

- også preget av standardisering, men her krever det operative arbeidet høy kompetanse. Sykehus og skoler er to eksempler på fagbyråkratier.

4. Den divisjonaliserte struktur

- en samling relativt selvstendige bedrifter styrt av et hovedkontor.

5. Ad-hocratiet (kunnskapsbedriften)

I disse bedriftene er driften basert på spesialisert kunnskap og skaping av ny kunnskap. Eksempler på slike bedrifter er kunstneriske, profesjonelle og vitenskapelige organisasjoner.

Kalleberg hevder at Kennings teser og ledelsestanker samsvarer best med oppbyggingen og organisasjonsformen på de maskinbyråkratiserte bedriftene. Det var også i et slikt firma Kenning fikk sin opplæring.

Lederens rolle / de ansattes rolle

Kennings tese nr 28 lyder slik: *"De som ikke er ledere, har bare ansvar for å følge ordre"* (Schjander, 1995:149). Dette er, i mine øyne, en tese som overhode ikke går an å overføre til en fagbyråkratisk bedrift som f. eks. skolen. Tradisjonelt har det vært slik i skolen i Norge at skolelederne har hatt den samme utdannelsen som de han er leder for. Rekrutteringen til skolelederstillinger har til tider vært dårlig, og lokal "stigning i gradene" har vært vanlig, jf. Tabell del 1 side 13). Mange skoleledere i Norge har en fortid som aktive innenfor organisasjonsarbeidet, mens andre har sin fortid kun i klasserommet.

Relasjonell ledelse plasserer lederen annerledes i bedriften enn i Kenning tradisjonen. Lederen hos Skivik skal utvikle relasjonene mellom menneskene i bedriften for at de sammen skal nå felles målsetting. Lederen hos Kenning skal få de ansatte til å yte maksimalt ved å ta ansvaret selv – d.v.s. å frata de ansatte ansvaret, ved å fortelle de ansatte hva som skal gjøres og ved å tydelig være en leder som gjør noe annet enn de ansatte. Ordene *fremst blant likemenn* står ikke på trykk i boka til Skivik, men tanken slår meg når jeg leser boka at en god fagmann kan bli en god leder for bedriften. Noe som overhodet ikke kan sies å gjelde for Kenning.

Lederrollen – i forhold til omgivelsene

Kennings tese nr 3 er slik: *Faglig dyktighet er ingen lederkvalitet. En leder kan lede hva som helst* (Schjander, 1995:39). Denne tesen har jeg trukket frem flere ganger i dette teorikapitlet. Jeg mener den sier veldig mye om forskjellene mellom relasjonell ledelsesteori og Kennings

ledelsesteori. Kalleberg konkluderte med at Kenning passet best i maskinbyråkratiske bedrifter (Schjander, 1995). I følge Kenning kan en leder gå fra en bedrift til en annen og lykkes begge steder – fordi han har forstått og *kan* ledelse. I relasjonell ledelse råder ikke dette synet. Fordi relasjonene til ansatte er avgjørende for hvorvidt du lykkes eller ei, ser jeg det slik at en leder kan lykkes ett sted, men mislykkes et annet. I tillegg, så forstår jeg relasjonell ledelse slik at man må *kunne skole for å lede skole*.

Lojalitet

Hva står egentlig Kenning for som går på forhold til omgivelsene? Jeg starter med å ta for meg Kennings lederkvaliteter på nytt (står oppført i tabell på side 42). I beskrivelsen av disse kvalitetene finner jeg ingen kvaliteter som strekker seg utenfor bedriftens sfære. Videre tok jeg for meg Kennings 31 teser om igjen. Tese 15 sier: *"Lederen må ta vare på sin sjef, sine medarbeidere og kolleger"* (Schjander, 1995:100). I offentlig sektor er lederens sjef ofte utenfor organisasjonen, mens Schjander (Schjander, 1995:10) skriver om en sjef over som jobber i samme bedrift. Kenning fokuserer på at lederen er avhengig av andre, også av sjefen sin. Kennings neste tese, nr 16, lyder slik: *"Lederen må identifisere seg med og støtte alle organisasjonens avgjørelser og være i stand til å presentere dem videre som sine egne"* (Schjander, 1995:107). Kenning og hans teori har hatt mange tilhengere i private bedrifter, noe personene som underskrev nekrologen vitner om. Slike bedrifter er gjerne et aksjeselskap med et styre og med en styreformann som øverste instans og leder. Lederens lojalitet til styrets avgjørelser er avgjørende for hvorvidt lederen fortsetter som leder. En av mine informanter, Siri Sundet (fiktivt navn), la stor vekt på denne lojaliteten. Hun fortalte at hun en gang hadde gått fra en lederstilling fordi hun ikke kunne være lojal til styrets avgjørelse i en sak. Denne virkeligheten må ledere i privat sektor leve med, noe ledere i offentlig sektor ikke er vant med i samme grad. Siri Sundet sa også *"det viktigste styret kan gjøre det er å ansette eller avsette administrerende direktør, for det er da de legger premissene for hva som skal skje med selskapet"*. Hun sier også at *min jobb er å gjøre det styret bestemmer*. Ved å sette disse utsagnene i sammenheng med Kennings tese nr 16, beskriver de en del av en leders rolle som jeg ikke synes å kjenne meg igjen i skolesektoren. Siri Sundet legger vekt på at lojaliteten er krystallklar på den måten at hvis det skjer noe hun ikke kan stå for, så må hun gå. Hun er alene om å måtte gå og hun er alene om å beholde denne lojaliteten til styret. Denne siden av en leders jobb omtales ikke i boken til Skivik. Det blir et paradoks å tenke seg denne

ensomheten i et relasjonelt perspektiv. Jeg trakk Siri Sundets uttalelser om lojalitet inn for å vise en markant forskjell hos de to ledertradisjonene.

Jeg har i denne delen av oppgaven presentert to ulike og på mange områder motsatte teorier – Kennings produktivitetsorienterte teori og Skiviks teori basert på menneskekunnskap og relasjoner.

Del 5

Empiri

Min intervjuguide var omfattende med mange temaer. Jeg valgte dette bevisst for å få en så utfyllende beskrivelse som mulig av en leders tanker, meninger og beskrivelse av egen situasjon. Informasjonen jeg har valgt ut her er de som best kan gi svar på min problemstilling som lyder slik:

I hvilken grad er det mulig å hevde at det er samsvar mellom lederrollen i utdanningssektoren og i andre bedrifter?

Jeg vil presentere og drøfte dataene gjennom å beskrive lederne jeg har intervjuet med hver sin lederidentitet. Jeg har valgt funn som beskriver hvordan informantene forholder seg til spørsmål om ledelse. Dataene er kategorisert og et utvalg er gjort etter å først ha sett på og vurdert alle data jeg fikk inn. I presentasjonen av empiri knytter jeg relevant teori inn i drøftingene. Måten empirien presenteres på i dette kapitlet er skrevet etter ideer fra Jorunn Møller sin bok *lederidentiteter i skolen* (Møller, 2004).

I konklusjonen i del 6 oppsummerer jeg funnene, ser dette i lys av teori og gir en redegjørelse som kan gi svar på problemstillingen min.

Jeg har valgt å dele inn mine informanter i tre grupper:

- ledere i skolen
- ledere i offentlig sektor
- ledere i privat sektor.

Dette har jeg gjort for å vise resultatene på en oversiktlig måte, og for spesielt å skille privat sektor fra offentlig sektor. Ledere i skolen er, slik jeg ser det i denne oppgaven, også ledere i offentlig sektor, men for å vise likheter/ulikheter innenfor ledelse i og utenfor skolen, har jeg delt inn dataene på denne måten. I del 2 av denne oppgaven drøftet jeg utvalget av informanter. Her, i del 5, går jeg direkte inn på intervjuguidens emner og informantenes utsagn knyttet opp mot disse.

Som jeg skrev i del 2 var det data knyttet opp mot to temaer fra intervjuguiden som ble mest interessante for meg - utviklingsledelse / endringsledelse og lederrollen. Det var under disse to overskriftene informantene kom med data som ved drøftinger og tilknytning til utvalgt teori, kan være med å gi svar på min problemstilling.

Teksten i kursiv med brede marger er direkte sitat fra intervjuene. Navnene på lederne er fiktive for å sikre informantenes anonymitet.

Lederrollen – ledere i skolen, rektorer

Rektor Ivar Enoksen

Ivar Enoksen har jobbet hele sitt arbeidsliv i skolen fra han begynte som lærer på midten av 70-tallet. Han søkte etter hvert sin første rektorstilling og har siden vært rektor på flere skoler.

Jeg har vært lærer fra 1975. Jeg har vært skoleleder på fire skoler og i en kommune. Jeg vil si at kanskje like viktig som utdanning er at jeg har jobbet mye som idrettsleder. (...) Jeg kom hit i 1999. Jeg har vært skoleleder på mange skoler, jeg legger bevisst på en søken etter mer erfaring fra forskjellige steder, og det er derfor jeg har først gått på ILS og så på BI. (...) Jeg er utålmodig av type så jeg har ikke tenkt å være på ett sted i 20 år, det passer ikke meg og jeg tror ikke det passer noen andre som har meg som leder heller.

Jeg er genuint interessert i skole. Jeg er genuint interessert i at skolen er bedre enn når jeg gikk på skolen, og bedre enn når min sønn gikk på skolen. Jeg oppfatter norsk skole til å være sidrumpa, den er til dels veldig konservativ i forhold til samfunnsutvikling.

Syn på ledelse

Jeg tror som alle andre at ledelse er viktig fordi endringen vil bli for tilfeldig hvis den ikke er gått ut fra en felles ledelse, men det er ikke dermed sagt at lederen må komme med ideen. Lederen kan også være den som påvirker til at andre kommer med ideer og samler dem og får de til, på en måte å gå mot et felles mål (...) En

leder må initiere, komme med ideer, men kanskje det viktigste – skape grobunn for at ideene kommer i systemet skolen.

Ledelse er viktig – selvfølgelig er det det. Også personene som er i ledelsen er viktig. Om de fungerer som en ledelse og på en måte, prøver sine argumenter for og i mot før de går til neste arena som kan være foreldre, lærere eller elever.

Man må lage sin ledelse innenfor den skolen man er, de elevene man har og det sosiale forholdet man har.

For meg er det helt grunnleggende at jeg er arbeidsgiver.

Skoleledelse har tre roller. Administrasjon – det er ikke det som er jobben vår, det er nødvendig onde som du må på en måte komme gjennom. (...) og pedagogikk og økonomisk styring er det viktigste, det er incitamentene. (...) Økonomiske, strategiske grep kan bare en leder gjøre.

Jeg oppfatter Ivar Enoksen som en tydelig leder med et klart syn på lederens rolle og med klare oppfatninger om hva og hvor han vil. I tillegg oppfatter jeg han som en leder som har klare tanker om egen pedagogisk kunnskap og eget ståsted.

Skivik (Skivik, 2004:26) har en grunnleggende hypotese om hva ledelse er: ”å arbeide for å nå organisasjonens mål ved å samarbeide og arbeide gjennom sine medarbeidere”. George Kenning har en definisjon av ledelse som lyder slik: ”å få noe til å skje gjennom andre og ved hjelp av de ressursene som er stillet til hans rådighet” (Schjander, 1995:13). Både Skivik og Kenning har det som en hovedoppgave for lederen å få noe til å skje gjennom andre. Kenning ville nå dette målet gjennom å skaffe seg tilstrekkelig med arbeidskraft, mens Skiviks tilnærming var samarbeid med medarbeiderne. Slik jeg ser det, er dette to totalt ulike veier mot å nå et tilsynelatende likt mål.

Ut fra det Ivar Enoksen hevder, er det rimelig å tolke det dit hen at han ser på seg selv som leder i tråd med både Skivik og Kenning. Han ser det som umulig å få til endring uten å få med sine medarbeidere og ledere. Han ser på seg selv som en som holder trådene samlet og hevder at ”lederens kanskje viktigste oppgave er å skape grobunn for at ideene kommer i

systemet skolen.” Ivar Enoksen hadde fokus på medarbeidernes viktige rolle, men han hadde også fokus på arbeidskraft, eller **ressurser**, i mye større grad enn for eksempel Marit Myhrer.

Ressurser

Ivar Enoksen er en utålmodig leder som jobber på en selvstyrt skole i Oslo. Han opplever skolen generelt sett i Norge som konservativt og *sidrumpa*, som han uttrykker det. Jeg opplever han som en motvekt til dette. Han er en skoleleder som bruker utradisjonelle virkemidler for å utvikle sin skole.

Vi gir alle som er i forsøk bærbare PC-er, vi gir dem større autonomi i forhold til avspasering, vi gir dem mer kurs, vi gir dem muligheter til å bestemme årsramma si helt selv så de kan avspasere i forhold til det, vi gir dem vikarmidler sånn at de kan børse på det i forhold til å ta penga sjøl, reise på turer osv.

Vi sier det at det viktigste for lærere er at de blir satt pris på, at de har autonomi, og at de får øket sin kompetanse. Vi bruker veldig mye penger på kompetanseheving.

Jeg er pedagogisk interessert i bunn og tror jeg kan noe om ped. (..) Jeg har noe jeg tror på.

Han er reflektert, belest og godt utdannet i *ledelse*. Han sier selv at han ”*godt kunne tenke seg å jobbe på en skole hvor de hadde en annen type administrator fra privat næringsliv, hvis vedkommende var dyktig og baserte seg på at pedagogikk lå på et annet sted.*”

Ivar Enoksen ser på det som en skolelederjobb å skaffe mer penger enn de kommunale overføringene (som for øvrig følger antall elever/foreldre som ønsker å tilhøre nettopp denne skolen).

Jeg tror jeg har samlet sammen en 100 måter å tjene penger på – å få inn penger til en skole. (...) Noen diskuterer sponsing/ikke sponsing, noen diskuterer egenandeler, noen diskuterer om man skal prøve å være i maksimalt med forsøkarbeid for å få mye midler. Det får alle skoler velge, men det er viktig som leder og være klar over mulighetene.(...). Vi har i år ekstrabevilgninger til vår skole, utenfor vanlig driftsbudsjett, på 1,4 millioner kroner.

Og så bruker jeg dette med sannheten om at flere lærere ikke nødvendigvis gir mer kunnskap – det kan være andre veier til målet. Lærere er den viktigste ressursen i skolen, ingen må misforstå det, men det er altså andre måter å bruke penger på.

Ivar Enoksen snakket om at han for en årslønn til en lærer alternativt kunne kjøpe inn 350 pc-er. Han fortalte også at han hadde ansatt en datakyndig som ikke var utdannet lærer. På biblioteket hadde de også en ansatt som ikke var lærer. Han snakket videre om at læreren er skolens viktigste **ressurs** men han uttrykker klart at dette ikke er den eneste **ressursen**.

Kenning sier at en leder kan lede hva som helst (tese nr 3). Ivar Enoksen legger vekt på at han er pedagogisk interessert i bunn og at han kan pedagogikk. Ivar Enoksen kan, slik jeg ser det, ikke lede noe annet enn en bedrift som befatter seg med pedagogikk, og Kennings tese nummer 3 kan dermed ikke sies å gjelde for ham.

Resultater

Hvem er viktigst? Er det eleven eller er det yrkesutøveren – det er en viktig debatt. Den synes jeg er veldig skjult i norsk skole. Jeg tror lærere har hatt for stor makt i forhold til utvikling av skolen. De skal selvfølgelig være de som kan pedagogikk og vet hvordan man skal formidle kunnskap, men ikke nødvendigvis sitte med vissheten om at deres undervisning er den beste hvis ikke kunden, eller eleven og foreldrene synes det – i hvert fall ikke hvis ikke resultatene kommer. De skal selvfølgelig være med å velge hvilken metode de skal bruke pedagogisk, men innenfor noen rammer, og det er resultatene som teller, det er ikke noe annet. Forskjellen på å undervise og å lære synes jeg er litt undervurdert. Det er bare en ting som teller, og det er hva elevene lærer, ikke hva som blir undervist.

Ivar Enoksen bruker begrepet *kunde*. I tillegg snakker han om at **resultatene** er det eneste som betyr noe. Det er tanker helt i tråd med Kenning og ledelse ut i fra New Public Management-filosofi.

Rektor Marit Myhrer

Marit Myhrer er en helt annen type rektor enn Ivar Enoksen. Hun er rektor på en ungdomsskole litt utenfor Oslo. Også hun har flere års erfaring i skolen – både som lærer og som leder.

Jeg gikk på lærerskolen på Elverum – var ferdig i 1970. Så jobbet jeg ett år i ungdomsskolen, så tok jeg tysk grunnfag (...). Og mens jeg gikk på – jeg gikk på Sagene og tok tysk grunnfag – så fant jeg ut at når jeg har kommet så langt, så nå vil jeg ta med meg, og jeg var helt overbevist om at jeg ville ha spesialpedagogikk, da gikk jeg på Hosle. Da var jeg liksom adjunkt og da gikk jeg tilbake til den skolen jeg hadde vært ett år. (...). Jeg fikk lyst til å søke for jeg likte den annonsen (på utlyst rektorjobb i ... kommune (navn på kommunen utelatt pga taushetsplikten)) (...) – så dukket dette her opp.

Syn på ledelse

Jeg tror det er en grunn for at det er en leder på en arbeidsplass, og det er jo nettopp for det at en skal kunne følge opp ting, legge retningslinjer og holde fokus. Og jeg tror det er en person som må ha det oppdraget. Jeg må sette dagsorden.

- ta den overordnede tenkingen. Og det er derfor man har en leder.

Marit nevner ord som *inkludering* og *anerkjennelse* av *mangfold* som viktige ord for alle på hennes skole. I skolens utviklingsteam sitter ledelsen (rektor og inspektør), teamledere og klubbtiltitsvalgt.

Jeg vil ha innspill fra folk for at vi skal kunne lande på noe som vi går for alle. Jeg ønsker at de beslutningene som er tatt er forankret i personalet og det er for meg alfa og omega.

Jeg vet godt hva jeg står for, men jeg vet ikke hva som resultatet blir av den prosessen før prosessen er i havn. Og det vet folk. Jeg tror at det er en av grunnene til at folk på huset her engasjerer seg veldig.

Også Marit Myhrer har tanker om ledelse helt i tråd med Skivik hva gjelder det å forankre ideene i personalet. Hun er veldig opptatt av at alle skal få komme med innspill og ideer, og hun tror selv dette er grunnen til de ansattes sterke engasjement. Hun snakker om prosess – Kenning var produktorientert.

Marit er også tydelig på at det er hun som tar avgjørelsen hvis det er uenighet eller i saker som det haster å få en avklaring på.

Ivar Enoksen hadde som holdning at de som ikke ville jobbe slik det var bestemt på hans skole, fikk finne seg en annen skole å jobbe på. Han sa også klart at en leder måtte tåle å ikke være likt av alle. Jeg opplevde at Marit Myhrer hadde et helt annet utgangspunkt her. Hun arbeidet på en slik måte at alle skulle respektere og trives med henne som leder.

Marit er, i mine øyne, en mer tradisjonell rektor. Hun har sin grunnutdanning som lærer, og har ikke tatt noe utdanning som går på ledelse etter dette. Hennes avgjørelser er sterkt forankret i personalet, og hun er veldig godt likt av skolens personale (skyhøyt score på ansatteundersøkelser over flere år). Hennes fokus ligger godt forankret på den relasjonelle, personlige siden ved lederjobben.

Ressurser

Når jeg kommer inn på kompetanseheving, nevner hun at hun selv vil at det skal være *skolebasert kompetanseutvikling*. På skolen enes alle om hva de skal satse på og alle blir med på alt. Marit ønsker å høyne kompetansen ved å dele den. Hun har lærere som har kompetanse på spesielle felt som tar på seg å dele dette med de andre. Alle skal få de samme mulighetene, noe som i siste instans kan gi økt identifikasjon med skolens pedagogiske profil. Og da kan dette forstås som at hennes skole er blitt en lærende organisasjon.

Vi bestreber oss på å ha kjennetegn av en lærende organisasjon, og jeg er veldig sånn eksplisitt når vi snakker om ting som vi har blitt enige om og måter vi gjør det på.(...). Så den jobben som folka gjør her på ... skole, som vi gjør sammen, det mener jeg er den beste formen for kompetanseutvikling (...).

Marit snakker som om de menneskelige **ressursene** er de eneste på skolen. Kompetansen skal økes ved at menneskenes kompetanse deles. Hun legger vekt på at alle skal få de samme

mulighetene, og hun jobber for å behandle alle likt for å fremme utvikling. Dette er i kontrast til Ivar Enoksen som brukte belønning til enkelte insitamenter for utvikling av skolen (ytre motivasjon).

Resultater

Marit Myhrer snakket varmt om satsingsområdet som nå ble jobbet med ”*felles innsats for et bedre skolemiljø med elevperspektiv i fokus*”. Mer utdypende om dette arbeidet nevnte hun ord som *inkludering, anerkjenne mangfold, motivasjon, læring og mestring*.

Marit snakket mye om tilpasset opplæring, men da i et bredere perspektiv enn økt faglig kunnskap.

Tilpasset opplæring handler, hvis vi skal si det enkelt, å se den enkelte, å møte den enkelte og å prøve å legge til rette. (...) Vi ønsker å bygge opp et skolemiljø med identitet og tilhørighet.

Marit nevnte ikke ordet **resultater** en eneste gang. Hennes skole skal være spesielt god på tilpasset opplæring, men det var helt klart at hennes forståelse av dette begrepet gikk videre enn hvilke faglige **resultater** den enkelte elev oppnådde. Ivar Enoksen kom til å endre kursen dersom **resultatene uteble**, som han sa. Marit Myhrer snakket også om kursendring, men det var bare nødvendig dersom kommunens årlige arbeidsplassundersøkelse viste at skolen hadde dårlige eller svake resultater.

Lederrollen - ledelse i offentlige bedrifter

Siri Sundet

Siri Sundet er utdannet siviløkonom. Hun har også studert en del psykologi. Hun sier selv:

Jeg er ikke sånn tallknuserøkonom. Det synes jeg ikke er så morsomt. Det er jo menneskene som er spennende. Det jeg synes er morsomt er å få menneskene til å gå sammen og få til ting sammen med andre. Det synes jeg er kjempespennende.

Siri har vært leder for denne bedriften i fire år. Før det jobbet hun på en videregående skole i Oslo samt i en annen offentlig bedrift (navnet på bedriften utelates på grunn av taushetsplikten).

Siri er leder for en bedrift hvor det til tider er veldig turbulente forhold. De tillitsvalgte hevder at den eneste mulige løsningen på konflikten (som er mellom de tillitsvalgte og Siri) er at Siri må bort. Hun er en sterk person som selv er overbevist om at de kommer seg gjennom konflikten(e) med henne selv som leder. Som hun sier selv:

Hvis jeg ikke hadde trodd på det, så kunne jeg jo ikke vært her.

Syn på ledelse

Jeg opplever at Siri er en sterk og klar leder, og jeg finner igjen flere utsagn som ligner på utsagnene til Ivar Enoksen.

Jeg tror du må akseptere som leder at ikke alle liker deg.

Siri legger vekt på at man som leder må være tydelig, folk må kunne være enig eller uenig med deg. Hun sier at det må være noe en leder står for, og det må han stå for på en slik måte at alle skjønner det og ser det. Hun fremstår som tydelig og sier også at det er viktig for henne i lederjobben.

Hun sier om lederens rolle:

Jeg tror at lederen er kjempeviktig for å få til endring. Det er egentlig lederen som legger premisser for resten av organisasjonen, altså setter i gang prosesser, det er lederen som på en måte bestemmer trekk og strategier og trekker i alle planer og er ansvarlig for de langsiktige grepene. Hvis du har en leder som ikke ønsker endring, så vil heller ikke organisasjonen endre seg, og motsatt.

Det er jeg som beslutter – jeg er ansvarlig for å selge inn det opp mot styret. Jeg er faktisk ansvarlig for alt som skjer i dette selskapet sånt rent juridisk .(...) Hvis det skjer noe jeg ikke kan stå for, så må jeg gå.

Det er morsomt å være leder. Da har du større påvirkningskraft enn i alle andre roller – klarer å få til ting for du har som jeg sier den myndigheten.

Hun er veldig klar når hun snakker om hvilken rolle hun har. Hun må ha tillitt i styret for i det hele tatt å ha en jobb. Dersom styret beslutter noe hun ikke kan stå for, så må hun gå. Hun viser også til at hun i en annen jobb gjorde nettopp dette. Samtidig forstår jeg også det slik at hun er opptatt av den relasjonelle siden, og at hun ser på denne siden av jobben sin som den viktigste, og som et utgangspunkt for utvikling og endring.

Den relasjonsbiten tror jeg er det viktigste ved å være leder.(...) Jeg klarer ikke å få til noen ting alene, så jeg må jo jobbe gjennom hele organisasjonen.

Siri snakker også om at det er en ledergruppe i hennes bedrift. Hun sier:

Vi er en ledergruppe som har det ganske høyt under taket. Jeg har jo hatt flere ledergrupper på de fire årene jeg har vært her. Det har forandret seg litt – vi har justert organisasjonen. Noen ledere har sagt at denne omstillingen blir for tøff, så da har jeg lyst til å trekke meg ett nivå ned. Noen har vi blitt enige om at jobben var kanskje ikke sånn som de forventet og sluttet. Noen har jeg bedt om å gå. (...)

Siri snakker om sitt **syn på ledelse** når det gjelder ansvar i tråd med Kenning. Hun er veldig klar på ansvaret hun har som leder. Hun har økonomisk utdanning og i tillegg har hun studert psykologi. Jeg antar at hun, da hun tiltrådte stillingen, kunne lite eller ingenting om bedriftens faglige område, og jeg ser det slik at hun, etter hva jeg fikk ut av dataene, godt kan være leder i en annen type bedrift. Dette er helt i tråd med Kennings tese nummer 3 (*"Faglig dyktighet er ingen lederkvalitet. En leder kan lede hva som helst"*). Dette står i tydelig kontrast til Skivik som har *faglig kompetanse* som en viktig lederkompetanse.

Ressurser

Siri snakker om kunnskapskompetansen til de ansatte som den viktigste **ressursen**. Hun støtter opp om videreutdanning, og når de leier inn eksterne kompetente personer, er hun opptatt av at deler av den kompetansen disse innleide folkene har, må bli igjen i bedriften i ettertid. Hun bruker alltid egne folk til prosjektledere, selv om de i utgangspunktet har mindre kompetanse på aktuelle felt enn innleide folk. På denne måten kan innleid kompetanse bli igjen i bedriften.

Siri Sundet legger stor vekt på at dyktige og lojale ansatte og ledere er bedriftens viktigste kompetanse.

Vi er helt avhengig av at lederne på alle nivåer nedover liksom er enig om når vi har staket kursen og sagt at det er det vi skal gjøre, vi har fått vedtak i styret – tiltak – sånn og sånn og sånn, så må alle lederne være enig i at det er det vi gjør. Da sitter egentlig jeg over og ser at ting skjer sånn som vi har blitt enige om. Og hvis det ikke skjer så må jeg gå inn å se – hvorfor det?

Ledelsesmessig så er det klart at det er en kjempeutfordring fordi at det er – det som har vært utfordrende hos oss er at denne bedriften har fått være i fred så lenge for omstilling, vi har så veldig mye å ta igjen.

Fordi man har brukt for mange penger i forhold til inntektene så må det endres.

Siri er helt klar på at bedriftens viktigste kompetanse er den menneskelige kunnskapskompetansen.

Resultater

Bedriften Siri Sundet er leder for, er et aksjeselskap samtidig som det er et selskap som kan kalles å være et politisk redskap, hvor noen få prosent av selskapets inntekter kommer fra staten. Hun sier selv at ”det betyr at vi har en eier som er tidvis utydelig” når det gjelder spørsmålet om **resultater** – ”politikken sier noe og samtidig så kreves det i forhold til bedriftsøkonomi”. Siri leder ikke en profittmaksimerende bedrift, målet er å få det til å gå rundt. Bedriften gjennomfører imidlertid følgende store målinger av andre områder enn profitt:

- sikkerhet
- økonomi
- kundedimensjonen – hva mener kundene om bedriften?
- organisasjonen, det indre livet
- samfunn og ytre miljø

Siri sier at det er tydelige sammenhenger mellom det som leveres og det de får. Hun mener at dette fører til en sunn dynamikk i organisasjonen, for, som hun sier, *”det er noe med at du faktisk må levere for å få pengene”*.

På grunn av firmaets struktur og styringsmodell er Siri Sundet mindre opptatt av økonomiske **resultater** enn andre resultater. Det firmaet skal *levere for pengene* som hun sier, er tjenester. Økonomisk **resultat** er ikke viktig, økonomien skal gå i null. Her ser jeg klare likhetstrekk med bedrifter som skole. En rektor i en trenivå kommune, uten fullt budsjettansvar, har som mål å få det økonomiske **resultatet** i null.

Virksomhetsleder Per Egil Hansen

Per Egil Hansen er virksomhetsleder med ansvar for skole i en kommune med ca 18.000 innbyggere. Kommunen har en forholdsvis stor by hvor ca 70 % av befolkningen bor og har en blanding av industri og landbruk. Per Egil er leder for 18 rektorer. Han har lærer-skoleutdanning og i tillegg embetseksamen i læringspsykologi.

Syn på ledelse

Per Egil sier blant annet følgende om lederens rolle:

Det er litt sånn skremmende hvor stor betydning lederen faktisk har for om organisasjonen skal lykkes eller ikke. Og jeg tror ikke skole er noe spesielt i forhold til det. Organisasjoner som har utydelige ledere blir også veldig utydelige. Jo mer tydelig en leder er, jo mer tydelig blir ting i organisasjonen.

Kommunen Per Egil jobber i, har en oppvekstetat som har kommet på kartet i skole-Norge. (Ivar Enoksen (intervju, 11. november 2004) nevnte denne kommunen spesielt da han snakket om foregangsskoler og – kommuner.) Slik jeg ser det, er denne virksomhetslederen en veldig tydelig leder – noe han også fremhever som en viktig lederegenskap.

Jeg finner ikke noe hos Kenning som går på *tydelig* leder. Kenning har imidlertid en tese som lyder slik: *”Ineffektive medarbeidere kan skyldes en ineffektiv leder”* (tese nr 27). Det er ikke nødvendig samsvar mellom ineffektivitet og utydelighet, men tesen sier noe som kan kobles

sammen med Per Egil Hansens ytringer om hvor viktig en leder er. Tesen sier, som Per Egil Hansen, at bedriftens vellykkethet i stor grad er avhengig av lederen.

Ressurser

Per Egil har alle rektorene på rektormøte én gang hver måned. På disse møtene blir det diskutert pedagogikk. Han er veldig klar på at disse møtene skal være utviklende – ikke møter hvor tiden går med til informasjonssaker. Per Egils oppgave er å involvere rektorene som igjen videre skal involvere sine folk igjen. Han kommer med begrunnede forslag i rektorgruppe, og så diskuteres det.

Ledelse handler om å involvere folk og involvere ledere på alle nivåer sånn at alle føler seg involvert i de prosessene som skjer. Det å ansvarliggjøre og myndiggjøre folk det er den viktigste jobben. For du greier ikke å få til utvikling hvis du ikke vet hva du skal utvikle. Vi diskuterer faktisk så mye i rektorgruppa og så beslutter vi, og så går vi for det. Også går alle rektorene for det samme. Likevel så blir det ganske forskjellig, men retningen er den samme og det er dannet en felles oppfatning av hvor skal vi hen?

Dette er et utsagn som virkelig skiller seg fra Kennings tanker om ledelse. Her drøftes faget, involvering og videre implementering i skolen. Dette er helt i tråd med Skiviks teori.

Per Egil snakker kun om menneskelige **ressurser**.

Resultater

Per Egil er opptatt av å jobbe systematisk:

Det handler om systematikk – byggestein på byggestein, ikke la seg vippe av pinnen. Når du har bestemt deg for at dette området her det skal vi forbedre, så hold fast på det til det er forbedret. Du må rydde opp i ditt eget hode, og så må du rydde opp i skolen. Du må få til en skole som er sånn at det er tydelig hva som skjer.

Per Egil er klar på at det er motstand mot endring. Han sier:

Det finnes ingen ledere som har oppnådd noen ting uten at de har fått motstand. Og du kan si at motstanden, om den er en liten ting eller om den er en stor ting, motstand er akkurat det samme, så du kan likeså ta også bare kline til for motstanden er akkurat den samme. For motstand er det mot all endring.

Per Egil Hansens syn på lederen og ledelse ligger tett opp til det som Marit Myhrer hadde. Man leder gjennom og ved involvering av kompetente medarbeidere, ved gjensidig respekt mot vekst. Kenning så annerledes på dette. Man leder hva som helst, og ved kraftfull og tydelig styring og inntak av produksjonskompetanse (arbeidere etc) vil produksjonsmålene nås, gjerne også ved ytre belønning. Men ikke ved involvering i en form for kollektiv styringsfilosofi.

Lederrollen - ledelse i private bedrifter

Petter Nygård

Petter Nygård er leder i en medlemsorganisasjon der mye av den forretningsmessige virksomheten er organisert i egne aksjeselskaper der organisasjonen er morselskap. Nygård er direktør i morselskapet og har gjennom dette også sentrale styreverv i datterselskaper. Totalt har Petter lederansvaret for ca 100 personer.

Syn på ledelse

Petter sier blant annet følgende om lederens rolle i en bedrift:

Han eller hun (lederen) synliggjør, gjennom både ord og handling, hvilken retning du skal, men det holder ikke med bare lederen heller. Du må få med deg de rundt deg. (...) Jeg er ikke den typen som distanserer meg fra de rundt meg, jeg har ikke så veldig tro på Kennings teorier innen ledelse osv. slik at jeg har mange gode venner blant de ansatte i bedriften.

Direkte knyttet til Petters utsagn er det Kennings tese nummer 11 som kan trekkes inn her – ”personlige forhold må ikke hindre en leder i å ta objektive avgjørelser”. Også flere av Petters utsagn kom i konflikt med Kenning. Petter sa for eksempel at han delvis jobber som leder og delvis operativt. Han sier at han synes det er viktig å ha *skoa på*. Ut i fra tese nummer

3 hos Kenning ser vi også klart Petters manglende tro på Kenning. Tese nummer 3 lyder slik: ”Faglig dyktighet er ingen lederkvalitet. En leder kan lede hva som helst”. Petter sier det motsatte når han hevder at det er viktig for ham å jobbe operativt. Dette kunne han ikke ha gjort om han ikke hadde faglig kompetanse innenfor bedriftens område.

Det som er veldig viktig tror jeg, det er at en leder, enten den er på topp eller på et mellomnivå, står for noe, altså har konturer kan vi kalle det. (...) Det med kontur og tydelighet, det er viktig.

Du må jo ha en overbevisning selv om hva du tror er det riktige og så må du stå for det. Men det vil jo være dumt å tro at man sjøl alene kan klare å tenke ut alle gode ideer. Det er jo en masse flinke folk rundt meg så jeg prøver liksom å trekke dem med.

Ressurser

Kenning sier i sin tese nummer 28 at ”de som ikke er ledere, har bare ansvar for å følge ordre”. Petter omtaler bedriften han leder som en kompetansebedrift med en veldig stor andel høyt utdannede personer. Han mener at det er viktig i en slik bedrift at de ansatte vet hvorfor en oppgave skal utføres. Ansatte følger ikke ordre med ekte motivasjon hvis de ikke vet hvorfor. Han mener at de til og med vil være mer demotiverte for senere oppgaver hvis de, som høyt utdannede fagfolk, skulle følge ordre fra en med den samme faglige kompetansen innenfor bedriftens arbeideområder. Petter Nygårds uttalelser går dermed her helt på tvers av hva Kenning mener.

Det er klart det sånn som hos oss så går det an å dytte gjennom ting i kraft av sin posisjon, men samtidig så er ... en kompetansebedrift (navn på bedrift er utelatt av hensyn til taushetsplikten) og det med en veldig høy andel høyt utdannede personer, gjør også at du får en egen lederstil fordi at ... Hvis jeg hadde sagt at nå skal vi gjøre sånn og sånn og alle hadde vært mot det så hadde de kanskje sånn motvillig gjort det liksom, men uten noen form for motivasjon, med demotivasjon for andre oppgaver etterpå. Det er veldig viktig, tror jeg, i en kunnskapsbedrift, å få frem ... det holder ikke bare å vite at du skal gjøre en oppgave, du må vite hvorfor.

Resultater

Bedriften Petter Nygård leder har gjennomført en større snuoperasjon for en tid tilbake. Denne snuoperasjonen var nødvendig å gjennomføre fordi **resultatene** ikke var gode nok.

Det viktigste du trenger i en endringsprosess er et synlig behov og et synlig mål. Har man det så kommer ting av seg selv, folk er gjennomgående fornuftige. Så det var jo det hos oss så følte alle at dette er nødvendig å gjøre. Vi går med underskudd og ...(navnet på bedriften) har ikke nok innflytelse, vi har ikke nok økonomiske ressurser til å kjøpe oss innflytelse, vi må ha tak i flinke folk, vi må bygge opp en flink fagavdeling, få tak i flinke folk som vi kan basere næringspolitikken vår på som er mye av det viktigste vi driver med.

Petter hevder at endringen som kom som en nødvendig følge av dårlige **resultater**, gikk greit å gjennomføre fordi alle så et synlig behov og et synlig mål. Bedriften selger kompetanse, og markedsinnflytelsen er en viktig faktor for gode **resultater**. Petters uttalelser er helt i tråd med Skiviks teori om medarbeidernes viktige betydning. Petter Nygård sier også selv i løpet av intervjuet at han ”ikke har så veldig tro på Kennings teorier innen ledelse”. Dette kommer tydelig frem gjennom hele intervjuet, men spesielt når vi snakket om **resultater**.

Svein Linderud

Svein Linderud er leder i en industribedrift i en innlandskommune. Bedriften har også en egen forskningsavdeling. Svein er leder for ca 125 ansatte, fordelt i ett hovedselskap og ett datterselskap. Svein er utdannet siviløkonom med praksis kun fra privat næringsliv, som leder både utenlands og innenlands.

Syn på ledelse

Svein har blant annet følgende ytringer knyttet til lederens rolle:

I alle organisasjoner så må det være en leder som er tydelig leder. – tydelighet er en utrolig viktig egenskap for en leder. Må være klar i holdninger og meninger og også kunne være klar på hva som er mål med det han gjør. En leder må ha med seg noen, en ledergruppe som dekker hele organisasjonen.

Jeg tror at gjennom å være tydelig og samtidig legge vekt på å skape tillit, så tror jeg det er enklere for folk å – ikke nødvendigvis like deg, men i hvert fall vite hvem du er og å akseptere deg som leder.

Jeg tror at som leder må du ha et ganske utpreget konkurranseinstinkt – i hvert fall i det private næringsliv.

Det stilles nok forskjellige krav til ledere i skole, i offentlig sektor, i næringsliv og så videre, men det er en hel del grunnleggende ting som er felles for absolutt alle. For det har med mennesker å gjøre, og det er stort sett de samme følelsene og samme måter å utvikle relasjoner på uansett hva slags type organisasjon det er, men du må være – du må på en måte spisse deg i forhold til hva slags organisasjon det er og hva slags mål du har.

Ressurser

Bedriften Svein Linderud leder, har laget sin egen skole for å holde bedriftens kompetanse på et høyt og tilfredsstillende nivå. Kompetansebehovet springer ut fra fire strategiske mål som Svein tar opp på medarbeidersamtalen årlig. I løpet av denne samtalen defineres kompetanse- og utviklingsmål for det neste året. Behovene fra medarbeidersamtaler er grunnlaget for handlingsplanen til bedriftens egen skole. Også Svein snakker utelukkende om kompetanse som **ressurs**. Denne bedriften leverer ikke kompetanse, men varer. Bedriftens egen skole leverer skreddersydde planer og opplæringstilbud ut i fra den enkeltes behov.

Svein Linderud har fokus på *kompetanse*. Han er opptatt av at bedriftens ansatte skal ha høy kompetanse (den høyeste i markedet) for å nå bedriftens mål.

Resultater

Bedriften Svein leder, har en klar målsetting om at deres produkter skal ha en så og så stor markedsandel på to forskjellige europeiske markeder. Målene er kjent for alle i bedriften, og Svein er klar på at det må måles hvor de står i forhold til målsettingen. Han sier: “*you get what you measure*”. De måler sine mål hver måned for å se hvor de står. Hele bedriftens utvikling bygges på grunnlag av måloppnåelsen. For Svein er det viktig å ha et sterkt konkurranseinstinkt for å kunne utvikle bedriften videre. **Resultatene** i forhold til oppsatte

mål er det eneste som teller, men ikke utelukkende det økonomiske **resultatet**. Svein Linderud sier det slik: *penger er et resultat ikke et mål*. Bedriften har mål som sier noe om utviklingen i markedet hva gjelder prosentvis andel av total omsetning på de aktuelle produkter, og det er **resultatene** fra disse målsettingene som er viktige for Svein Linderud.

Henry Mintzbergs teori – å jobbe som leder: myter og fakta

Oppgaven min går ut på å finne ut i hvilken grad det er mulig å hevde at det er samsvar mellom lederrollen i utdanningssektoren og i andre bedrifter? Teorien om relasjonell ledelse og Kennings teori sier mye om grunnlaget og tankene bak måten en leder er på. Data fra informantene knyttet opp mot dette er presentert hittil i denne delen av oppgaven. Jeg synes imidlertid det blir riktig å ha med noe om hva ledere faktisk gjør. Også her vil jeg bruke utsagn fra mine informanter i drøftingen. Jeg har ikke observert mine informanter i deres arbeid. Mine drøftinger tar derfor utgangspunkt i hva mine informanter sier at de gjør. Jeg trekker også inn teori fra Henry Mintzbergs artikkel *å jobbe som leder: myter og fakta* (Martinsen, Mintzberg 2004).

Mintzberg hevder at det hersker fire myter om lederens jobb som ikke står i forhold til de faktiske forholdene.

1. Lederen er en reflektert, systematisk planlegger
2. Den effektive lederen har ingen vanlige plikter
3. Seniorlederen trenger innsamlet informasjon som best kan gis gjennom et formelt informasjonsverktøy som ledelse
4. Ledelse er – eller er i ferd med å bli – en vitenskap og en profesjon

Vedrørende myte nr 1

Det finnes mye forskning på dette området og forskningen har ingen resultater som støtter myte 1 (Martinsen, Mintzberg 2004). Den ene studien etter den andre har vist at ledere arbeider i et ubarmhjertig tempo, at aktivitetene deres kjennetegnes ved at de er ustabile og skiftende, at de mangler kontinuitet og at de er sterkt handlingsorienterte og mindre

reflekterende, sier Mintzberg (Martinsen, 2004:208). Mintzberg viser bl.a. til en studie av 56 amerikanske formenn som uttalte at de i gjennomsnitt utførte 583 aktiviteter i løpet av et åttetimersskift, og i gjennomsnitt startet en ny aktivitet hvert 48. sekund.

Hva sier mine informanter om det myte 1 handler om – *”lederen er en reflektert, systematisk planlegger”*.

Ledere i skolen		Ledere i annen offentlig sektor		Ledere i privat sektor	
Ivar Enoksen	Marit Myhrer	Siri Sundet	Per Egil Hansen	Svein Linderud	Petter Nygård
<ul style="list-style-type: none"> • - for å hindre tilfeldig utvikling • ledelsen må initiere, komme med ideer, skape grobunn for at ideene kommer i systemet <i>skolen</i> • kun ledere kan gjøre økonomiske strategiske grep • lederen bør ta de økonomiske og strategiske grepene for å få troverdighet 	<ul style="list-style-type: none"> • følge opp ting, legge retningslinjer, holde fokus 	<ul style="list-style-type: none"> • lederen legger premissene, altså setter i gang prosesser, trekker i alle planer og er ansvarlig or de langsiktige grepene 	<ul style="list-style-type: none"> • ryddig i eget hode • ansvarlig-gjøre og myndiggjøre folk vet hva jeg har, jeg har vært ekstremt systematisk på det • organisasjoner som har utydelige ledere blir også veldig utydelig • fokus på mål – for så og lage systemer • det handler om systematikk, byggestein på byggestein 	<ul style="list-style-type: none"> • tydelighet er en utrolig viktig egenskap for en leder • - må være klar i holdninger og meninger, og også kunne være klar med hva som er mål med det han gjør • det må lages en strategi og det krever mye grunnarbeid 	<ul style="list-style-type: none"> • lederen må ha konturer • andre må vite hva lederen står for • det er viktig å skape et fagmiljø • lederen må blinke ut en kurs, så må du stå for det. • det er snakk om å prøve å forutse – hva kommer man til å ha bruk for i fremtiden?

Alle lederne jeg intervjuet kom med utsagn som støttet opp under Mintzbergs myte nummer 1. Enkelte uttrykte dette klarere enn andre, og spesielt klart ble det poengtert av Svein Linderud.

Vedrørende myte nr 2

Fakta er, sier Mintzberg, at *"ledelse innebærer en rekke rutinemessige plikter, deriblant seremonier, forhandlinger og informasjonstiltak som knytter organisasjonen til omgivelsene"*. Hvis en ser dette i sammenheng med hva både teoriene (Skivik og Kenning) og mine seks informanter ser på som sin viktigste oppgave, så er ikke lederens hverdag i tråd med hva de mener er viktigst. Kenning ønsket å få noe til å skje gjennom andre mens Skivik ønsker det samme i samarbeid med andre. Alle "mine" ledere ser på det som viktig og nødvendig å ha med de ansatte, få ideer fra disse og å implementere ideer i bedriften. Lederens viktigste oppgave er i bedriften. Det er her implementeringen foregår, *blant og med* de ansatte. Fokuset må være innad i bedriften og ikke utenfor (i hovedsak). Jeg var for en tid tilbake og hørte et foredrag av Johan From, professor på BI, og han sa *"skolelederen må være skoleleder og ikke utenriksminister"* (From, forelesning 27. november 2006). Han mente at de skolelederne som lykkes med å lage en god skole, var tilstede på skolen, de hadde sitt fokus der og var definitivt til stede ute blant de ansatte. Han viste til en engelsk rektor som virkelig hadde lyktes med å lage en god skole. Hun hadde gjort om kontoret sitt til møterom for å lede skolen ute blant de ansatte.

En bedrift skal knyttes til omgivelsene, det tror jeg ingen er i tvil om. En privat bedrift med økonomisk utbytte som et ønsket resultat, ville ikke hatt eksistensgrunnlag om den ikke var knyttet til omgivelsene sine. Det er imidlertid ikke arbeidet med denne tilknytningen som er lederens viktigste jobb. En av lederne fra privat næringsliv som jeg intervjuet sa *"penger er et resultat, ikke et mål"*. Sett i sammenheng med at han videre uttalte *"overordnet oppgave for ledelsen er å kunne se helheten og hvordan ting fungerer sammen og en leder må ha med seg noen"*, så sier det meg at arbeidet innad i bedriften med å få ting til å skje i en prosess og med involvering av andre medarbeidere andre, er ønskelig (jf Skivik). Jeg trekker selv da den konklusjonen at et godt arbeid med dette kan gi ønsket resultat – nemlig økonomisk utbytte.

Vedrørende myte nr 3

Ledere foretrekker verbale medier sier Mintzberg, og dette støtter opp under det som anses som lederne viktigste oppgave. Mintzberg ramser opp informasjon som gis på annen måte enn muntlig, og viser til at lederne i undersøkelsene han refererer til, anser denne informasjonen som nyttig. Eksempelvis kan nevnes mail, post, rapporter, kostnadsrapporter med mer. Posten, mailen og de andre nevnte eksemplene gir ikke levende, aktuell informasjon, og for en leder å ivareta disse oppgavene, er dette et arbeid som ikke har høy nytteverdi for bedriften, i følge Mintzberg.

Jeg ble rektor for ca 3 år siden og det var en mengde arbeidsoppgaver som da havnet på mine skuldre. Jeg skilte mellom administrative oppgaver og pedagogiske oppgaver (i ettertid har jeg sett at mange av oppgavene tilhørte begge grupper, men for enkelthets skyld holder jeg dem fra hverandre her). En av skolelederne jeg intervjuet deler sine oppgaver inn i tre områder; administrative, økonomiske og pedagogiske. Han sier: *"administrasjon – det er ikke det som er jobben vår, det er et nødvendig onde som du må på en måte komme gjennom"* (intervju med Ivar Enoksen, 11. november 2004). Selv har jeg erfart at som ny skoleleder var det enklest og tryggest å ta fatt i de administrative oppgavene. Dette er oppgaver som ofte greit kan gjøres rett hver gang, dog i starten ved hjelp fra andre erfarne mennesker. Jeg opplevde det som legitimt blant de ansatte at jeg brukte mye tid på administrative oppgaver, og jeg opplevde anerkjennelse hos andre, utenfor skolen, når eksempelvis alle mailer ble raskt besvart, alle administrative frister overholdt og alle møter godt forberedt. Jeg var i starten overrasket over mengden administrative oppgaver, og jeg innså at skolen ikke ville utvikle seg dersom mitt fokus i så stor grad var på denne delen av arbeidet (administrative oppgaver). Etter en tids erfaring gikk mange av disse administrative oppgavene lettere og raskere. Jeg overlot flere oppgaver til skolesekretæren, og jeg ser mye klarere hvilke oppgaver som er viktige for å gjøre skolen bedre. En av mine informanter sa: *"en del ting lar jeg ligge i en sånn haug og når jeg blar gjennom haugen så ser du at dette var jo ikke aktuelt lenger. Det er utrolig hvor mye skitt som blir sendt ut. Og så har vi makuleringsmaskin, så det er en del som ingen har hørt om"*. Jeg opplever at en viktig del av min jobb er å velge bort arbeidsoppgaver – å prioritere hva som er viktig.

Vedrørende myte nr 4

Mintzberg hevder at denne myten er feil ut i fra så godt som alle definisjoner av *vitenskap* eller *profesjon*. En vitenskap omfatter bestemte systematiske, analytisk baserte metoder eller modeller, og Mintzberg mener at en eventuell observasjon av en hvilken som helst leder raskt vil avlive påstandene om at ledere praktiserer en vitenskap.

En profesjon innebærer kunnskap om læring eller vitenskap (definisjon fra Random House Dictionary), og hvis vi ikke kan spesifisere hva en leder skal lære – hvordan kan vi da kalle det en profesjon, skriver Mintzberg.

Del 6

Oppsummering og konklusjon

På bakgrunn av problemstillingen som var utgangspunktet for denne oppgaven, vil jeg i denne delen av oppgaven trekke konklusjoner ut fra egen analyse. Jeg vil knytte disse konklusjonene opp mot relevant teori.

Oppsummering

Jeg har gjennom min undersøkelse forsøkt å finne svar på følgende spørsmål:

I hvilken grad er det mulig å hevde at det er stor grad av fellestrekk ved lederrollen i utdanningssektoren og i ledelse av andre bedrifter?

Jeg velger å benytte de samme underoverskriftene i denne delen av oppgaven som i den forrige (*ressurser, resultater og syn på ledelse*). Konklusjoner fra de to første overskriftene blir kort presentert før konklusjoner knyttet til *syn på ledelse* blir fylldigere presentert. Denne siste overskriften er videre, og disponeringen i denne delen er gjort for å gi en så fylldig konklusjon som mulig.

Resultater

Kunnskapsløftet har i sterkere grad enn tidligere fokusert på **resultatene** i skolen. Selve reformen kom som en følge av at resultatene ikke var tilfredsstillende, og læreplanen for Grunnskolen (K06) har klarere kunnskapsmål enn forrige plan og det skal kunne måles hvorvidt den enkelte elev har nådd målet eller ikke – hvorvidt resultater er oppnådd. Den enkelte skoleleder er nødt til å ha fokus på resultater for å lede en skole etter Kunnskapsløftet. En av mine informanter (Ivar Enoksen, rektor) hadde dette fokuset tydelig fremme gjennom hele intervjuet. Den andre rektoren snakket ikke om **resultater** på samme måten. Hun

fokuserte i mye større grad på relasjoner og fellesskap både blant ansatte og elever – hennes fokus virket ikke først og fremst å være på **resultatsiden**.

Alle de andre fire lederne hadde **resultater** og måloppnåelse som avgjørende for deres eget arbeid – **resultatene** / måloppnåelsen var klart definert, og det å arbeide mot å nå disse målene var det viktigste for dem i deres arbeid.

Ressurser

Alle lederne jeg intervjuet la tydelig vekt på kunnskapskompetansen til de ansatte som bedriftens viktigste **ressurs**. Variasjonen i dataene knyttet til dette lå i hvordan denne kompetansen ble styrket. En rektor la vekt på deling av kompetansen, mens den andre rektoren la vekt på det motsatte når han sa: *”den teorien om at en gikk på kurs og kom tilbake og ga liksom personalet et løft har jeg helt forlatt og det er nok personalet til en viss grad enig i”* (Ivar Enoksen, intervju 11. november 2004). Enoksen satser på å gi alle et løft for å heve skolens kompetanse. Den ene lederen fra skolesektoren la vekt på å dele kompetansen i rektorkollegiet han ledet, og den andre lederen fra offentlig sektor leide inn kompetanse for så å styrke kompetansen i eget personalet. Lederne fra private bedrifter styrket kompetansen via kursing – den ene sågar omfattende, skreddersydde kurs fra egen skole.

Alle informantene så på kompetanse i eget personale som den viktigste **ressursen**.

Syn på ledelse

I Norge utgjør statlige læreplaner mandatet for arbeidet i skolen, og de fungerer som retningsgivende dokumenter for skoleledere og lærere i deres planleggings- og utviklingsarbeid. For ledere i privat sektor finnes ikke slike retningsgivende dokumenter fra statlig hold. Ledelse må bestemmes i relasjon til målsettingen for den bedriften lederen skal lede – noe alle mine informanter la stor vekt på. Skolen har kristne, humanistiske og demokratiske verdier forankret i læreplanen, og skolen som arbeidsplass må være preget av en demokratisk praksis (Sivesind, 2006). Skolelederen har ansvaret for å sette rammene for denne praksisen – en praksis som handler om samarbeid som basis for demokratiske verdier og avgjørelser. Skolens praksis skal føre til at elevene utvikler demokratiske verdier og holdninger. Et slikt mål kan ikke overføres til andre typer bedrifter. Allikevel synes det som om ledere har den samme innstilling og den samme rolle med tanke på demokratiske avgjørelser som er forankret hos

personalet de er leder for. Kennings tese nr 28 lyder slik: ”De som ikke er ledere, har bare ansvar for å følge ordre” (Schjander, 1995:173). Ingen av mine informanter kom med data som støtter opp under denne tesen. Tvert imot sa alle mine at det var viktig å forankre ideer og målsettinger i personalet. De la vekt på at lederen ikke nødvendigvis kom med alle ideene, de kunne like gjerne komme fra ansatte. Lederens jobb var å samle ideene og sørge for at bedriften ble ledet mot felles målsetting.

Byrkjeflot deler ledelse inn i seks idealatypiske former (jf tabell side 13). På 80-tallet begynte den profesjonelle ledelsen å gjøre seg gjeldende i offentlig sektor (Byrkjeflot, 1997). Topp-ledere som for eksempel Karl Glad og Tormod Hermansen hevdet at dette var det rette å gjøre, men de møtte mye motstand fra de som hevdet at fagledelse var en nødvendighet (for eksempel sykehussektoren). På 90-tallet er begrepet NPM blitt en gjenganger i forbindelse med diskusjonene omkring reformbehovene i offentlig sektor. På 90-tallet er ikke NPM først og fremst et konsept for ledelse, men et politisk program for modernisering av den offentlige sektor som bygger på en liberal økonomisk tankegang (Byrkjeflot, 1997).

Hvordan er det i offentlig sektor i dag? Hvilken ledelsesform preger utdanningssektoren i dag? Hvilken form finner vi og hvilken form er det ønskelig å ha i henhold til de retningsgivende føringene fra staten? Petter Aasen (Sivesind, 2006) viser til en undersøkelse gjort av ukeavisen *Mandag morgen* der det er spurt 121 av landets ordførere og rådmenn om hvilke kvalifikasjoner fremtidens kommuneledere bør ha. Det som trekkes frem er tre nøkkelegenskaper:

- Løsningsorientering
- Evne til å utløse aktivitet og bygge partnerskap
- Evne til å gjøre kommunen mer effektiv og kvalitetsbevisst

Dette er lederegenskaper som foretrekkes fremfor faglig dyktighet, respekt blant medarbeiderne, verdiforankrede visjoner og tilrettelegging av et godt faglig arbeidsmiljø. Petter Aasen mener at ledelse ut i fra disse ønskede egenskapene kan bety en renessanse for nettopp Kenning-tradisjonen som ble introdusert i Norge på midten av 60-tallet. *Det faglige, verdibaserte ledelsesidealet synes mer og mer å svekkes til fordel for det managementorienterte sjefsidealet* (Sivesind, 2006:35).

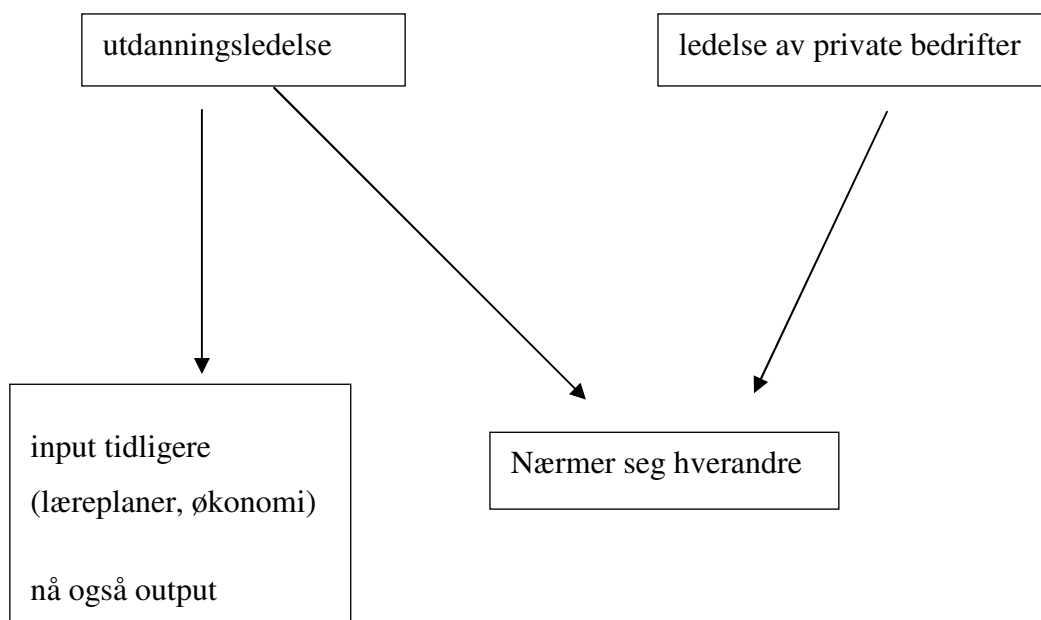
Kenning mente at en leder kan lede hva som helst, og ledelse må forstås som en funksjon uavhengig av profesjon. I lederartikkelen i ukeavisen *Mandag morgen*, 5. april 2005 skriver Magne Lerø, avisens redaktør, følgende: *George Kenning hevdet i sin tid at gode ledere kunne lede hva som helst (...) Ingen tror lenger på Kenning. Hovedregelen er at en leder må ha god kjennskap til den bransjen en skal være leder i* (Mandag morgen, 5. april 2005). Det er særlig i privat sektor at tankegangen knyttet til dette punktet har vært gjeldende. Toppledere har gått fra stilling til stilling – uten kunnskap om bransjen han er leder for. Dette skjer, i følge Magne Lerø, ikke lenger. I utdanningssektoren har en annen, og delvis motsatt endring skjedd. Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) er endret i forholdet til kravet om rektors kompetanse. Krav om formell kompetanse er opphevet og erstattet av realkompetanseprinsippet (Sivesind, 2006).

I min undersøkelse har jeg funnet data som styrker ideen om at profesjonell ledelse gjør seg gjeldende i offentlig sektor. 3 av 4 av de lederne jeg intervjuet fra offentlig sektor hadde uttalelser som klart kan ses som likhetstrekk med de tre nevnte nøkkelegenskapene. Ingen av lederne jeg intervjuet snakket noe særlig om fagfeltet og kompetanse knyttet til egen bedrift var en del av som en viktig side ved lederrollen. Alle snakket mye om andre viktige oppgaver og kompetansefelt for en leder, spesielt knyttet til Aasens to først nevnte nøkkelegenskaper.

Petter Aasens utsagn om renessanse for Kenning-tradisjonen, og da som nevnt spesielt knyttet til offentlig sektor, kan ses på som en rød tråd knyttet mellom teoridelen og denne delen av min oppgave. Når Petter Aasen trekker den frem Kennings teorier på den måten han gjør, ser jeg det slik at teoriens innhold fortsatt har relevans for så vel forskere som ledere i dag, også som analyseredskap

Kenningteorien sto sterkt i privat sektor for noen år tilbake og relasjonell ledelse sterkt i utdanningsbedrifter. Jeg mener at mine funn kan vise at lederrollene fra disse to teoriene nå har nærmet seg, eller benytter trekk fra begge tradisjonene. I privat sektor er det trukket inn mange trekk fra teorien om relasjonell ledelse, og i offentlig sektor er det trukket inn typiske ledertrekk fra NPM-teorien – som Kenningteorien er en del av. I utdanningssektoren er denne utviklingen tydelig og helt i samsvar med styringsprinsippene lagt av politikere.

Følgende figur viser utviklingen:



Forklaring til figuren: Skolen fikk tidligere, gjennom økonomistyring, læreplaner og andre politiske føringer kun *input*. Nå stilles det også krav til *output* – resultater – både pedagogiske og økonomiske. Ledere i private bedrifter ser ikke på *output* som det eneste mål.

I min undersøkelse har jeg funnet større forskjeller blant ledere innenfor samme område enn blant ledere i hvert sitt område. De to rektorene jeg intervjuet var de to lederne som sto lengst fra hverandre i spørsmål knyttet til egen lederrolle.

Konklusjon

På bakgrunn av min undersøkelse har jeg funnet ut at det er rimelig å hevde at det er samsvar mellom lederrollen i utdanningssektoren og i andre bedrifter. Min undersøkelse gir ikke grunnlag for generalisering, men den gir et bilde av hvilke fellestrekk som kan finnes i ledelse av private og offentlige bedrifter. Jeg har vist typiske lederutfordringer og seks ledes håndtering av disse. Områdene jeg tar for meg er allmenne for så å si alle ledere, og slik sett kan det tenkes at resultatene kan utvides til å gjelde for flere enn disse seks lederne. Videre

forskning med annet forskningsdesign vil muligens kunne gi generaliserbare funn på en problemstilling i tråd med min.

Tirsdag 29. mai 2007 skriver Hilde Lundgaard i Aftenpostens aftenutgave en kommentar knyttet til hvilken kompetanse en rektor må ha. Hun skriver blant annet:

SUPERMAN WANTED

Selve rektorjobben, eller jobben som moderne skoleleder har for lengst utviklet seg til mildt sagt kompleks oppgave. En rektor har ansvar for alt fra det knuste kjellervinduet til budsjetter på flere 10-talls millioner. Hun har personalansvar for staber på opp til 100 ansatte. Og hun har krystallklare krav om å levere resultater. Resultater i form av læring, utvikling, fornøyde brukere (som elever og foreldre heter nå) fornøyde medarbeidere – og selvsagt – et budsjett som går i 0 (...).

Rektor skal med andre ord være både pedagogisk leder, styre store pengesekker, administrere en stor bedrift, inkludert betydelige innkjøp og, som andre toppledere være tilgjengelig døgnet rundt. Er det egentlig supermann som burde vært etterlyst i de mange annonsene som er ute nå?

Om ikke det er supermann som flakser inn gjennom skoleportene, blir det stadig flere rektorer med en annen ballast enn lang erfaring bak kateteret. Noen har hevdet at ledelse er en egen profesjon som passer like godt i såpefabrikken som på lærerværelset.

Hilde Lundgaard skriver om en rektorrolle som bør fylles av *en supermann*. Hun skriver bl.a. om budsjettansvar, totalansvar, tilgjengelighet, personalansvar og pedagogisk ansvar – en mangesidet og moderne lederrolle med komplekse oppgaver. Hennes utsagn her støtter helt min konklusjon i denne oppgaven. Både når det gjelder teori knyttet til ledelse og i handlingskompetanse kan ledere i forskjellige sektorer lære mye av hverandre. Hver enkelt leder må utvikle en lederkompetanse ut i fra bedriften han leder. Jeg ser det imidlertid ikke slik at ledere nødvendigvis lykkes best med dette ved å ta en fagspesifikk lederutdanning eller kun å søke ny kompetanse innenfor den ene eller andre retningen. Det bør være vilje og

ønske om å få kompetanse til å flyte på tvers av tidligere opptrukne grenser, teorier og erfaringer – ja, takk – begge deler!

Anne Cathrine Holth
- mai 2007

Vedlegg

Vedlegg 1 - Kennings teser

1. Ledelse er målrettet styring. Full enighet eller eksempelsetting må ikke være noen betingelse for å ta en beslutning eller oppnå et ønsket resultat.
2. Bruk av alle tilgjengelige ressurser er en fulltidsbeskjeftigelse.
3. Faglig dyktighet er ingen lederkvalitet. En leder kan lede hva som helst.
4. Ledere er de som fordeler, regulerer og følger opp innsats for å nå bestemte mål.
5. Generelle prinsipper om ledelse kan benyttes i en hvilken som helst virksomhet.
6. Organisasjonens effektivitet og fremgang er resultatet av kontinuerlig praktisering av ledelse utført av samtlige ledere på alle nivåer.
7. Lederen er ansvarlig uten begrensning for alt innenfor sitt tildelte område.
8. Lederen må kunne oppnå resultater uten nødvendigvis å ha den formelle myndighet over alle ressurser som trengs.
9. Det fulle og hele ansvar er meningsløst med mindre det forbindes med klare personlige konsekvenser, så vel positive som negative.
10. Å delegere er å gi andre oppgaver og ansvar for at de blir utført best mulig, men selv beholde det fulle og hele ansvar for resultatet.
11. Personlige forhold må ikke hindre en leder i å ta objektive avgjørelser.
12. Lederen må benytte seg av de rettigheter stillingen representerer for å holde oversikt og kontroll.
13. Lederen må opprettholde en vel definert organisasjon med klar arbeidsdeling.

-
14. Lederen må etablere personlig kontakt ved påskjønnelse og irettesettelse av sine medarbeidere.
 15. Lederen må ta vare på sin sjef, sine medarbeidere og kolleger
 16. Lederen må identifisere seg med og støtte alle organisasjonens avgjørelser og være i stand til å presentere dem videre som sine egne.
 17. Lederen må vise full lojalitet overfor organisasjonen.
 18. Lederen må være forberedt på å justere sin argumentasjon når det er nødvendig for å støtte sine overordnede.
 19. Lederen har rett og plikt til å gi korrektiver også oppover i organisasjonen.
 20. En person har en og samme sjef under alle forhold.
 21. Lederen har rett og plikt til å ta aktiv del i utforming av politikk, prosedyrer og praksis.
 22. Effekten av politikk, prosedyrer og praksis er avhengig av lederens evne til å anvende dem.
 23. En person kan ikke gjøre suksess med mindre vedkommendes overordnede har suksess.
 24. En leder verdsettes etter i hvilken grad vedkommende bidrar til andres og organisasjonens suksess.
 25. Lederjobben er dynamisk. Lederen må selv sørge for sin egen utvikling.
 26. Mangel på kvalifiserte medarbeidere kan skyldes ineffektiv leder.
 27. Ineffektive medarbeidere er et resultat av en ineffektiv leder.
 28. De som ikke er ledere, har bare ansvar for å følge ordre.
 29. De aller fleste ønsker og har ofte behov for å bli fortalt hva som forventes av dem. De trenger assistanse, oppmerksomhet og råd fra sin leder.

30. Å være en dyktig medarbeider kan være en kvalitetsfaktor ved lederen.

31. Enhver forandring også i egen status må aksepteres og oppfattes som til det beste for organisasjonen

Vedlegg 2 - intervjuguiden

Intervjuguide

Dette intervjuet handler om ledelse av organisasjoner som arbeider for å utvikle og endre sin virksomhet mot bestemte mål – f.eks. målet om tilpasset opplæring i skoleverket. Jeg er interessert i dine erfaringer og din kompetanse om hvordan du leder din organisasjon gjennom utvikling og endring.

Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og jeg skriver muligens noen notater underveis som vil ligge til grunn for en utskrift som jeg skriver i etterhånd. Intervjuet kan ikke spores tilbake til deg og den organisasjonen du leder.

Utviklingsledelse/endringsledelse

Utsagn: ” Lederen er alfa og omega for at organisasjonen skal utvikle og endre seg i forhold til felles mål.”

- Hva er din oppfatning av dette utsagnet – sett på bakgrunn av din erfaring som leder?
- Hva motiverer deg til å lede endrings- og/eller utviklingsarbeid?
- Hva motiverer dine ansatte?
- Hvilken betydning har du for at organisasjonen oppnår bestemte resultater?
- Hvilken betydning har du for at organisasjonen arbeider i forhold til mål og oppgaver?

Lederrollen

Utsagn: ”En leder må ha en identitet ellers er han i konstant opposisjon eller legger seg flat” (UiO 2002?).

- Hva er din oppfatning av dette utsagnet – sett i forhold til egen arbeidssituasjon?
- Ligger det en bestemt teori bak din lederpraksis?
- På hvilken måter utøver du makt i din lederposisjon?
- På hvilken måte treffes beslutninger på bakgrunn av tillit mellom deg og dine medarbeidere?
- Oppfatter du at det er en forskjell på å lede (andre) offentlige virksomheter sammenliknet med din egen organisasjon?
- Oppfatter du at det er en forskjell å lede (andre) private virksomheter sammenliknet med din egen organisasjon?
(Ordet *andre* står i parentes i begge de to siste spørsmålene fordi jeg intervjuer ledere både i og utenfor offentlig sektor.)
- Ser du lojalitetsdilemmaer mellom det som forventes av deg av dine overordnede og det som forventes av deg av dine ansatte?

Kompetanse

Utsagn: "En organisasjon som ikke utvikler sin kompetanse – vil ikke utvikle og endre seg"

- Hva er din oppfatning av dette utsagnet – sett i forhold til dine erfaringer som leder?
- Hvilke eksterne ressurser benytter personalet seg av for å utvikle kompetanse? (kurs/ teoriseminarer/ besøk på andre institusjoner m.m)
- Hvilke interne ressurser benytter de seg av for å utvikle kompetanse? (egenvurdering, team m.m.)
- Hvilke eksterne ressurser benytter du deg av for å utvikle denne kompetansen? (kurs/ teoriseminarer/ besøk på andre institusjoner m.m)
- Hvilke interne ressurser benytter du deg av for å utvikle kompetansen? (egenvurdering, team m.m)
- Hvilke former for evalueringer er utviklet ved din arbeidsplass?
- Hvilken betydning har evalueringer for utvikling av kompetanse?

Materielle og organisatoriske forutsetninger
--

- Hvilke typer av ressurser er avgjørende for å lykkes med utviklingsarbeid/endringsarbeid (tidsmessige –, økonomiske og materielle ressurser)
- Hvilken rolle spiller forventninger utenfra i arbeidet?
- Hvordan erfarer du eventuelle dilemmaer mellom forventningene og det du erfarer er mulig i organisasjonen?

Tilpasset opplæring (gjelder bare ledere innenfor feltet <i>skole</i>)

- Hva forstår du med begrepet tilpasset opplæring?
- Har du endret din forståelse av tilpasset opplæring i løpet av din tid som leder ved denne skolen/i denne kommunen?
- Oppfatter du at begrepet er gitt et endret meningsinnhold i løpet av det siste tiåret - sett på bakgrunn av norsk skoletradisjon
- Hvilke endringer må til for å lykkes i arbeidet med tilpasset opplæring?
- Hva er lederens oppgave i denne sammenheng?

Noen bakgrunnsopplysninger

Hvor lenge har du vært leder på denne arbeidsplassen?

Har du erfaring fra denne type virksomhet før du fikk lederjobben?

Hva er din utdanning?

Hvor lenge har du vært yrkesaktiv?

Litteraturliste

- ✓ Baune, Tove Aarsnes (1995): *Den skal tidlig krøkes*, Cappelen akademisk forlag
- ✓ Byrkjeflot, Haldor (red.) (1997): *Fra styring til ledelse*, fagbokforlaget
- ✓ Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*, Ad Notam Gyldendal
- ✓ Dalland, Olav: (2000): *Metode og oppgaveskriving for studenter*, Gyldendal akademisk
- ✓ Grorud, Ann-Kristin, (2002): *Bedrifts- og foretaksregisteret, regler og rutiner for ajourhold*, Statistisk sentralbyrå
- ✓ Grønmo, Sigurd (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*, Fagbokforlaget
- ✓ Hergenhahn, Baldwin R. (2001): *An Introduction to the History of Psychology (4th edition)*. Wadsworth: Thompson Learning. Audun Fladmoe, (2007) upublisert materiale, NTNU
- ✓ Holter, Harriet og Kalleberg (Ragnvald) (red) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*: Universitetsforlagets Metodebibliotek
- ✓ Kalleberg, Ragnvald (1991): *Kenning-tradisjonen i norsk ledelse*, Universitetsforlaget
- ✓ Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal
- ✓ Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*, Universitetsforlaget
- ✓ Lov av 13. juni 1968 nr 24 om grunnskolen, Grunnskoleloven
- ✓ Lundgaard, Hilde (2007), *rektorjakt*, Aftenposten *aften* 29. mai 2007
- ✓ Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996)(L 97), nasjonalt læremiddelsenter

-
- ✓ Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (2006), Utdanningsdirektoratet
 - ✓ Martinsen, Øyvind L. (red) (2004): *Perspektiver på ledelse*, Gyldendal akademisk
 - ✓ Moses, Jonathan W. & Torbjørn L. Knudsen (2007): *Ways of Knowing*. New York: Palgrave Macmillian. Audun Fladmoe, (2007) upublisert materiale, NTNU
 - ✓ Møller, Jorunn (2004): *Lederidentiteter i skolen*, Universitetsforlaget
 - ✓ Møller, Jorunn og Fuglestad, Otto Lauritz (red) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*, Universitetsforlaget
 - ✓ Mønsterplan for grunnskolen (1974), (M 74), Aschehoug
 - ✓ Mønsterplan for grunnskolen (1987) (M 87), Aschehoug
 - ✓ NOU 2003:16, *I første rekke*
 - ✓ Opplæringsloven av 27.11.1998
 - ✓ Schjander, Nils (1995): *Hvis jeg bare hadde en bedre sjef...*, Hjemmets bokforlag
 - ✓ Sivesind (Kirsten), Langfeldt (Gjert) og Skedsmo (Guri) (red) (2006): *Utdanningsledelse*, Cappelen akademisk forlag
 - ✓ Skivik, Hans Morten (2004): *Relasjonell ledelse*, Gyldendal
 - ✓ Stensaasen, Svein (1996): *Total kvalitetsledelse i praksis*, Høyskoleforlaget
 - ✓ Stemsrudhagen, Jan Ivar (1998): *Styring av kvalitet og økonomi*, Cappelen akademisk forlag
 - ✓ Stortingsmelding nr. 30, *kultur for læring* (2004)
 - ✓ Telhaug, Alfred Oftedal, 2005: *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole*, Cappelen akademisk forlag